

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Design
Programa de Pós-graduação em Design

**A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua
estrangeira: estudo exploratório do livro didático
*Touchstone***

Rodrigo Calatrone Paiva

Orientadora: Carla G. Spinillo

Curitiba, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Design
Programa de Pós-graduação em Design

**A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua
estrangeira: estudo exploratório do livro didático
*Touchstone***

Rodrigo Calatrone Paiva

Dissertação apresentado ao
**Programa de Pós-Graduação |
Mestrado em Design** da
Universidade Federal do Paraná,
Setor de Ciências Humanas, Letras
e Artes como requisito para
obtenção do título de mestre em
Design.

Orientadora: Carla G. Spinillo.

Curitiba, 2010

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Paiva, Rodrigo Calatrone

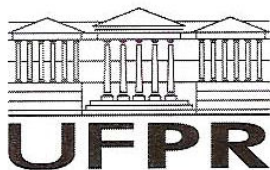
A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira:
estudo exploratório do livro didático Touchstone / Rodrigo Calatrone
Paiva. – Curitiba, 2010.
179 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla G. Spinillo

Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Livros didáticos – Imagens. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino
3. Imagens - Interpretação. 4. Textos I. Título.

CDD 371.32



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Design
Programa de Pós Graduação em Design | PPGDesign

TERMO DE APROVAÇÃO

Rodrigo Calatrone Paiva

“A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro Touchstone”

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Design, no Programa de Pós-Graduação em Design, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Prof^a. Dr^a. Rita Maria de Souza Couto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal do Paraná
Examinadora convidada

Prof. Dr. José Marconi Bezerra de Souza
Universidade Federal do Paraná
Examinador interno

Prof. Dr. André Luiz Battaiola
Universidade Federal do Paraná
Presidente da banca

Rodrigo Calatrone Paiva
Rodrigo Calatrone Paiva
Universidade Federal do Paraná
Mestrando

Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

Prof^a. Dra. Carla Galvão Spinillo
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Design | UFPR

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me apoiaram em tudo que precisei e aspirei até aqui.

À minha orientadora, prof. Carla Spinillo, pela dedicação, conselhos e paciência no decorrer deste trabalho.

Às professoras Stephania Padovani e Clarissa Jordão pelas contribuições a este trabalho.

À professora Katja Reinecke pelas dicas de referências sobre o uso de imagens para o ensino de línguas, sem as quais este trabalho seria mais pobre.

À professora Tânia Braga do PPGE–UFPR por me ajudar a começar a entender a pesquisa qualitativa e pelas contribuições neste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam ideias, conselhos, alegrias e dificuldades que este curso proporciona.

Aos meus amigos Bruno, Bruna, Christy, Sirlene e Fabrício pelos momentos de descontração e em especial à Érica que me deu a ideia de juntar minhas duas formações e realizar este trabalho, além de sempre estar disposta a ajudar e a me escutar.

Ao Celin–UFPR pela permissão concedida para a realização de parte desta pesquisa, em especial aos alunos e professores que participaram da pesquisa. E à Capes pela bolsa de mestrado que permitiu a realização deste trabalho de maneira tranquila.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema o uso de imagens e sua relação com textos em livros didáticos de ensino de língua inglesa. O problema de pesquisa é o seguinte: “como o uso de imagens em livros didáticos de línguas estrangeiras e sua relação com o texto influenciam no ensino e aprendizado de uma segunda língua?” Para se responder a esta questão este trabalho trata dos seguintes temas: definição do que é imagem e texto no contexto investigado; teorias sobre a relação entre a imagem e o texto e; utilização de imagens no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Neste trabalho também é apresentado um estudo analítico do livro de ensino de inglês *Touchstone* no que se refere à sua estrutura editorial, apresentação gráfica e relação imagem–texto. Além disso, é apresentado um estudo junto a alunos e professores de inglês de nível básico do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná por meio de um questionário e entrevistas com o intuito de se investigar se e como os participantes da pesquisa utilizam as imagens para o ensino e aprendizado, além de sua percepção das relações texto–imagem propostas por Schriver (1997). Ao final, conclui-se que a imagem é importante e útil no ensino e aprendizado da língua estrangeira, que os alunos e professores em geral percebem as relações texto–imagem estudadas e propõe-se duas recomendações gráficas para projetos de atividades em livros didáticos que utilizam imagens para o ensino com a ressalva de que esta é uma investigação exploratória que necessita de mais pesquisas para se corroborar os resultados obtidos.

Palavras–chave: linguagem gráfica, imagem, relação texto–imagem, aquisição de segunda língua, livro didático.

ABSTRACT

The theme of this work is the use of images and their relation with text in English as a foreign language teaching books. The work hopes to answer the following question: “how the use of images and their relation with texts in foreign language teaching books influence learning a second language?” To answer this question the following themes are dealt with: definition of image and text; theories about text-image relations and; use of images in the context of foreign language learning. Furthermore an analytical study of the English teaching book Touchstone is presented in what refers to its editorial structure, visual presentation and text-image relations. Also a study carried out with English basic level students and teachers of the Celin-UFPR is presented. This study consisted in a questionnaire and interviews aiming at knowing how and if the research participants use images in learning and teaching and how they perceive the text-image relations described by Schriver (1997). In the end the conclusions reached are that images are important and useful in learning a foreign language and students and teachers in general seem to perceive the text-image relations. Moreover it is proposed two recommendations in the design of foreign language teaching books activities which use images as a means to learn. Despite those conclusions and recommendations, this work is an exploratory research which needs further investigations to confirm its findings.

Keywords: *visual language, image, text-image relations, second language acquisition, textbook.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 0.1 Visão geral do método de pesquisa.	15
Figura 1.1 Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004) uma foto também pode ser considerada um texto. <i>Prison guard</i> , Danny Lyon, 1969, retirado de Kress e Van Leeuwen (2006).	20
Figura 1.2 Sinal de “não fume” formando uma unidade de sentido e conseqüentemente um texto. Retirado de Abdullah e Hübner (2006).	21
Figura 1.3 Circuito fechado da relação entre texto e imagem descrito por Bassy (1974).	27
Figura 1.4 Exemplo de relação de <i>redundância</i> entre imagem e texto em que os dois modos apresentam basicamente as mesmas ideias sobre como ocorre o efeito estufa (SCHRIVER, 1997).	31
Figura 1.5 Exemplo de relação <i>complementar</i> entre imagem e texto em que os dois modos se complementam trazendo informações diferentes no processo de trocar baterias (SCHRIVER, 1997).	32
Figura 1.6 Manual de instruções de máquina de costura com relação <i>suplementar</i> entre imagem e texto em que o texto é dominante fornecendo as informações principais e as imagens elaboram o texto, exemplificando e apresentando pistas visuais (SCHRIVER, 1997).	32
Figura 1.7 Exemplo de justaposição retirado de Schriver (1997).	33
Figura 1.8 Exemplo de relação de <i>fornecendo o cenário</i> entre imagem e texto em um manual de instrução de vídeo cassete em que a imagem prevê o que será tratado pelo texto na seção (SCHRIVER, 1997).	34
Figura 1.9 Técnica de contraponto (MOLES, 1992).	35
Figura 1.10 Técnica de complemento (MOLES, 1992).	35
Figura 1.11 Técnica de suplemento (MOLES, 1992).	36
Figura 1.12 Técnica de texto escrito-visual (MOLES, 1992).	36
Figura 1.13 Técnica de mosaico (MOLES, 1992).	36
Figura 2.1 Exemplo de uso de personagem fantástico em livro didático de ensino de alemão (AUFDERSTRASSE et al., 1998).	51
Figura 2.2 Exemplo de uso de gráficos com função de demonstração em livro de ensino de francês (BERTHET et al., 2006a).	54
Figura 2.3 Exemplo de função de demonstração de palavras no livro de ensino de grego moderno <i>Epikinoniste Elliniká</i> (ARVANITÁKIS e ARVANITÁKI, 2002).	55

Figura 2.4 Exemplo de função de demonstração de conteúdo gramatical, no caso preposições de lugar, no livro de ensino de alemão Themen Neu 1 (AUFDERSTRASSE et al., 1998).	55
Figura 2.5 Exemplo de função da imagem de demonstração de gestos (PERLMANN-BALME e SCHWALB, 2005).	56
Figura 2.6 Exemplo de imagem com função de fornecimento de informações não verbais no livro de ensino de inglês Touchstone 1 (MCCARTHY et al., 2008).	57
Figura 2.7 Exemplo de imagem com função de lembrete (BERTHET et al., 2006b).	58
Figura 2.8 Exemplo de imagem com função de lembrete, especificamente técnica mnemônica (FUNK, 1994).....	58
Figura 2.9 Exemplo de imagem com função de pretexto para se falar no livro de ensino de alemão Em Hauptkurs (PERLMANN-BALME e SCHWALB, 2005).	60
Figura 2.10 Exemplo de imagem com função de pretexto para se escrever no livro de ensino de alemão Themen Aktuell 2 (AUFDERSTRASSE et al., 2005).	60
Figura 3.1 Capa do livro <i>Touchstone Student's Book 1</i>	70
Figura 3.2 Tabela de variáveis gráficas adaptada a partir de Mijksenaar (1997).	74
Figura 3.3 Diagrama elaborado por Moles (1992) para apresentação da ocorrência de textos e imagens na página.	74
Figura 3.4 Exemplo de diagrama utilizado para apresentar as variáveis gráficas de páginas do livro didático.	75
Figura 3.5 Relação texto-imagem do tipo complementar no livro Touchstone Student's Book 1.	80
Figura 3.6 Relação texto-imagem de fornecendo o cenário no livro Touchstone Student's Book 1.	81
Figura 3.7 Exemplo de relação complementar entre texto e imagem no livro Touchstone Student's Book 1.	82
Figura 3.8 Relação de redundância entre texto e imagem no livro Touchstone Student's Book 1.	82
Figura 3.9 Análise das variáveis gráficas da página 1 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo abertura de unidade.	84
Figura 3.10 Análise das variáveis gráficas da página 18 do livro Touchstone, um exemplo de página tipo abertura de lição.	85
Figura 3.11 Análise das variáveis gráficas da página 26 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo abertura de lição.	86
Figura 3.12 Análise das variáveis gráficas da página 5 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo continuação de lição.	88
Figura 3.13 Análise das variáveis gráficas da página 42 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo vocabulary notebook.	89
Figura 3.14 Análise das variáveis gráficas da página 31 do livro Touchstone, um exemplo de página tipo checkpoint.	90

Figura 4.1 Imagem com relação suplementar com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).....	95
Figura 4.2 Imagem com relação de fornecendo o cenário do texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).....	96
Figura 4.3 Imagem com relação de redundância com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).....	96
Figura 4.4 Imagem com relação complementar com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).....	97
Figura 4.5 Questionário submetido aos alunos.	99
Figura 4.6 Sequência do questionário submetido aos alunos.	100
Figura 4.7 Detalhe da imagem 1 relacionado ao texto “He’s at home”.....	109
Figura 4.8 Detalhe da imagem 2 representando a palavra “ <i>sick</i> ” pela personagem Laura..	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 Critérios estabelecidos por Bassy (1974) para medir a variação histórica do sistema de relação entre texto e imagem.	30
Tabela 1.2 Síntese das relações texto–imagem propostas por Schriver (1997).	34
Tabela 1.3 Síntese das relações texto–imagem descritas por Moles (1992).	37
Tabela 2.1 Quadro comparativo entre as três teorias de aquisição de segunda língua.	42
Tabela 2.2 Quadro comparativo entre as quatro principais funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira.	61
Tabela 3.1 Protocolo de coleta de dados com exemplos referentes à estrutura editorial do livro Touchstone Student's Book 1.	71
Tabela 3.2 Protocolo de coleta de dados referente às relações texto–imagem de acordo com a classificação de Schriver (1997).	72
Tabela 3.3 Variáveis gráficas propostas por Mijksenaar (1997).	73
Tabela 3.4 Matriz proposta por Mijksenaar (1997) para a análise de variáveis gráficas.	73
Tabela 3.5 Resultados da análise do livro Touchstone Student's Book 1 em relação à sua estrutura editorial.	78
Tabela 3.6 Resultados da análise do livro Touchstone Student's Book 1 no que se refere às relações texto–imagem.	79
Tabela 4.1 Quadro síntese dos resultados do questionário submetido aos alunos sobre a opinião a respeito do uso de imagens e seu auxílio ou não no aprendizado.	105
Tabela 4.2 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos sobre as relações texto–imagem.	113
Tabela 4.3 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos sobre as funções didáticas das imagens.	115
Tabela 4.4 Quadro síntese dos resultados das entrevistas das professoras sobre as relações texto–imagem.	121
Tabela 4.5 Quadro síntese dos resultados das entrevistas das professoras sobre as funções didáticas das imagens.	122
Tabela 4.6 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos e professoras sobre as relações texto–imagem.	124
Tabela 4.7 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos e professoras sobre as funções didáticas das imagens.	125

Tabela 4.8 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos e professoras sobre as relações texto-imagem e as funções didáticas das imagens. 128

SUMÁRIO

0	INTRODUÇÃO	10
	Problema	10
	Objetivos da pesquisa	11
	Justificativa	11
	Delimitação da pesquisa	14
	Visão geral do método de pesquisa	14
	Estrutura da dissertação	15
1	IMAGEM, TEXTO E RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM	17
1.1	Definição de imagem	17
1.2	Definição de texto	20
1.3	A relação da imagem com o texto	22
1.3.1	Importância, vantagens e desvantagens do uso de imagens e textos em conjunto	23
1.3.2	Relação entre imagem e texto com base na semiologia saussureana	25
1.3.3	Relação entre imagem e texto em design de documentos	30
1.3.4	Relação entre imagem e texto em grafismo funcional	35
1.4	Observações a respeito da imagem e da relação texto- imagem para a pesquisa	37
2	A IMAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	39
2.1	Abordagens teóricas para explicar a aquisição de segunda língua	39
2.1.1	Behaviorismo	40
2.1.2	Inatismo	40
2.1.3	Interacionismo	42
2.1.4	Considerações a respeito das teorias de aquisição de segunda língua	42
2.2	Uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras	44

2.2.1 Materiais visuais no ensino de línguas estrangeiras	44
2.2.2 Argumentos para o emprego de imagens no ensino de língua estrangeira	47
2.2.3 Funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira	50
Considerações a respeito das funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira	60
2.2.4 Recomendações dos autores para seleção de imagens para o ensino de uma língua estrangeira	61
2.3 Síntese a respeito do uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras	68
3 ESTUDO ANALÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO TOUCHSTONE	69
3.1 Apresentação do livro	69
3.2 Parâmetros de análise	70
3.2.1 Protocolo da estrutura editorial	71
3.2.2 Protocolo das relações texto–imagem	71
3.2.3 Protocolo da apresentação gráfica	72
3.3 Resultados e considerações	75
3.3.1 Estrutura editorial	76
3.3.2 Relações texto–imagem	78
3.3.3 Apresentação gráfica	83
3.1.2.4 Síntese da análise	90
4 ESTUDO JUNTO A ALUNOS E PROFESSORES	92
4.1 Participantes	93
4.2 Amostra de imagens	94
4.3 Técnicas de coleta de dados	97
4.3.1 Questionário	97
4.3.2 Entrevistas	106
Síntese dos resultados das entrevistas com os alunos	112
Síntese dos resultados das entrevistas com as professoras	119
4.4 Discussão geral dos resultados	122
Relações das funções didáticas com as relações texto–imagem	126
4.5 Conclusões	129
4.6 Sumarização	129

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	131
	Limitações e contribuições deste estudo	134
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM ALUNOS	140
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES	153
	ANEXO A – PÁGINA 11 DO LIVRO <i>TOUCHSTONE</i>	171
	ANEXO B – PÁGINA 12 DO LIVRO <i>TOUCHSTONE</i>	172
	ANEXO C – PÁGINA 16 DO LIVRO <i>TOUCHSTONE</i>	173
	ANEXO D – PÁGINA 29 DO LIVRO <i>TOUCHSTONE</i>	174

0 INTRODUÇÃO

A utilização de imagens no contexto de ensino de uma língua estrangeira possui já uma longa tradição e um local onde estas imagens estão muitas vezes presentes em sala de aula é o livro didático. De fato, livros didáticos de línguas estrangeiras geralmente se apresentam amplamente ilustrados.

Vários autores defendem a utilização de imagens para a apreensão de informações (SCHRIVER, 1997), aprendizado (CALADO, 1994) e especificamente aprendizado de línguas estrangeiras (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996).

Porém, é necessário saber de que forma produzir, selecionar e utilizar estas imagens em determinadas situações, pois também existem desvantagens quando se utiliza imagens de forma não apropriada no âmbito do ensino (e. g. conceitos abstratos são difíceis de se representar e algumas imagens podem causar distração do ponto principal que se quer informar), como advertem Freire (2008) e Goldsmith (1984).

Assim, a presente pesquisa visa contribuir na área do design para uma utilização adequada das imagens para o ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa.

A seguir é apresentado o delineamento desta pesquisa, começando pelo problema que aqui se deseja investigar.

Problema

A pesquisa aqui proposta visa responder a seguinte questão: **como o uso de imagens em livros didáticos de línguas estrangeiras e sua relação com o texto influenciam no ensino e aprendizado de uma segunda língua?**

Desta forma, pretende-se investigar neste trabalho um aspecto específico do uso de imagens no ensino de línguas que é sua relação com o texto que

acompanha estas imagens e de que forma esta relação influencia no aprendizado.

Estes objetivos da pesquisa são detalhados a seguir.

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa aqui apresentada é propor recomendações gráficas para a utilização de imagens e textos que as acompanham em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa, para contribuir com o aprendizado da língua.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos decorrentes do objetivo geral da pesquisa são os seguintes:

- a) Analisar as relações texto–imagem apresentadas no livro didático de ensino de língua inglesa *Touchstone*;
- b) Verificar a opinião por parte dos alunos e professores de como e se eles utilizam as imagens do livro didático para aprendizado e ensino respectivamente;
- c) Verificar a identificação por parte dos alunos e professores das relações texto–imagem a partir de imagens retiradas do livro *Touchstone*.
- d) Verificar a identificação por parte dos alunos e professores das funções didáticas das imagens.

Podem-se contar várias razões para a necessidade de se realizar esta investigação, algumas são expostas a seguir.

Justificativa

Entre as inúmeras causas que justificam a demanda pelo aprendizado de uma língua estrangeira, em especial o inglês, pode-se citar a necessidade do domínio da língua inglesa para se lidar com as novas tecnologias (DUARTE, 2007), a mundialização da economia que faz com que as empresas que almejam crescer necessitem de pessoal capacitado para criar, compartilhar e

ampliar o conhecimento para consolidar seus contatos comerciais e isto geralmente se faz através da língua inglesa (TONDELLI *et al.*, 2004) já que o inglês é hoje o idioma utilizado na maioria das relações comerciais, além de ser o veículo preferencial para a transmissão de descobertas científicas e tecnológicas (IALAGO e DURAN, 2008).

Outra área em que as línguas estrangeiras se fazem importantes no Brasil é a educação, tanto que o governo declara como obrigatório seu ensino a partir da quinta série o ensino de uma língua estrangeira (BRASIL, 1996) e o Ministério da Educação por meio de sua assessoria internacional tem firmado vários tratados de cooperação bilateral com países de todos os continentes visando trocas de experiências, formação docente e intercâmbios acadêmicos (BRASIL, 2007).

Tais fatos apontam para a língua inglesa funcionando como uma língua franca, conforme relata McKay (2003). Segundo a autora esta língua tem adquirido tal status de língua franca não por causa de um aumento no número de falantes nativos, mas sim por causa de falantes de outras línguas que acreditam que podem se beneficiar da aquisição do inglês, o que tem feito o número de falantes não nativos desta língua crescer tremendamente. A autora também defende que este crescimento permite à língua inglesa agir como uma forma mais abrangente de comunicação em variados propósitos, como os citados anteriormente, contribuindo assim para seu status de língua franca.

A língua inglesa referida como língua franca ou ainda língua global também é citada por Jordão (2009). A autora apresenta a importância de se aprender línguas estrangeiras, já que quanto mais línguas se dominar, maiores as possibilidades de interpretação, produção e compreensão de sentidos, a fim de legitimar tais sentidos a favor ou contra os saberes já estabelecidos em diferentes línguas.

Em vista disso, e diante da demanda em se aprender línguas estrangeiras, há várias opções de locais que oferecem cursos para tal fim como escolas, centros de línguas e universidades. De maneira geral, nestes cursos observa-se que além de professores capacitados, é importante a utilização de materiais e recursos que facilitem o aprendizado, materiais estes que vão desde o quadro negro até a TV e a internet passando por aparelhos de som, dicionários e retroprojetores (SERCU, 2004a).

Dentre esses materiais destaca-se o livro didático, material que mais do que qualquer coisa continua sendo a linha guia de muitos cursos de línguas estrangeiras (SERCU, 2004b) e tem sido o principal mediador do ensino sendo a principal fonte de material didático dos professores (SOUZA, 1999). Segundo Tilio (2006) “apesar de não ser uma condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês” (TILIO, 2006, p.106).

Estes livros didáticos geralmente têm como um elemento essencial a presença de imagens desde ilustrações até fotografias (HILL, 2004).

Apesar da importância e constante presença do livro didático nas salas de aula de línguas estrangeiras poucas são as pesquisas específicas sobre design de livros didáticos e sua relação com o aprendizado. Existem alguns estudos no Brasil no campo do design e sua inter-relação com a educação, porém estes estudos estão em sua maioria relacionados ao uso de novas tecnologias como relatam Coutinho e Freire (2006) quando discorrem sobre as comunicações relacionadas a este tema apresentadas nos Congressos Internacionais de Design da Informação de 2003 e 2005:

Em torno de 15% das comunicações referem-se ao papel do design da informação na educação, e em sua maioria trata de questões relativas às novas tecnologias (...) No entanto, poucas são as comunicações relacionadas com o uso ou eficácia dos artefatos educacionais tradicionais (livros didáticos, murais, fichas – exercícios de aula, cartazes, entre outros) presentes até hoje e, em volume ainda significativo no ambiente escolar. (COUTINHO e FREIRE 2007, p. 246)

No último Congresso Internacional de Design da Informação (2007) não foi diferente: 13,5% das comunicações referiam-se ao papel do design na educação e apenas uma dizia respeito aos materiais tradicionais.

Freire (2008) deu um passo em direção à mudança deste panorama pesquisando sobre imagens em livros didáticos infantis de língua portuguesa. Ainda assim, há a necessidade de avançar na pesquisa no campo do design de livros didáticos, em especial de língua estrangeira, por sua insistente presença em situações de ensino e sua importância no processo de aprendizagem. Por esta razão espera-se que este trabalho auxilie a atingir uma melhor produção e seleção de imagens a serem utilizadas nestes livros didáticos de língua

estrangeira, no que diz respeito à relação destas imagens com o texto que as acompanham e suas contribuições didáticas.

A seguir será apresentada a delimitação da pesquisa aqui proposta.

Delimitação da pesquisa

A pesquisa será realizada com alunos do Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, pois além da finalidade de aplicação do que se aprende em sala de aula pelos graduandos em Letras, é um local de pesquisa relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos alunos da universidade (CELIN, 2009). Além disso, há a facilidade e, mais importante, a disponibilidade de se realizar a pesquisa neste ambiente que faz parte da mesma universidade do PPG–Design que abriga esta pesquisa.

Os participantes da pesquisa serão os estudantes do nível básico do curso de inglês do Celin, pois se pressupõe que estes alunos recorram mais às imagens, pois sua limitação no uso da língua ainda é grande.

O livro didático a ter as imagens selecionadas para a pesquisa é o livro de ensino de inglês *Touchstone Student's Book 1* por ser adotado pelo nível do curso de inglês do Celin.

Visão geral do método de pesquisa

A pesquisa aqui realizada é **qualitativa** e se realiza em três fases:

a) Primeiramente pela revisão bibliográfica de assuntos concernentes ao estudo: definição e teorias sobre imagem, texto e relação da imagem com o texto e; estudos sobre o uso de imagens no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Esse embasamento teórico servirá para analisar e selecionar as imagens e textos dos livros didáticos e para, depois de coletar os dados na fase seguinte da pesquisa, discutir a influência do uso de imagens em livros didáticos para o aprendizado da língua estrangeira.

b) A segunda fase consiste em um estudo analítico da estrutura editorial e das imagens e textos que acompanham estas imagens no livro didático de ensino de inglês *Touchstone*. Este estudo analítico se baseia na estrutura

editorial proposta por Araújo (1986), no modelo de classificação de formas de integração entre texto e imagem de Schriver (1997) e na classificação de variáveis gráficas de Mijksenaar (1997).

c) A última fase da pesquisa é de caráter exploratório e consiste em questionários e entrevistas junto a alunos e professores de inglês para investigar a opinião dos participantes da pesquisa de como e se eles utilizam as imagens para seu aprendizado, além da identificação das relações texto-imagem.

A visão geral do método da pesquisa pode ser visualizada na figura 0.1 a seguir.

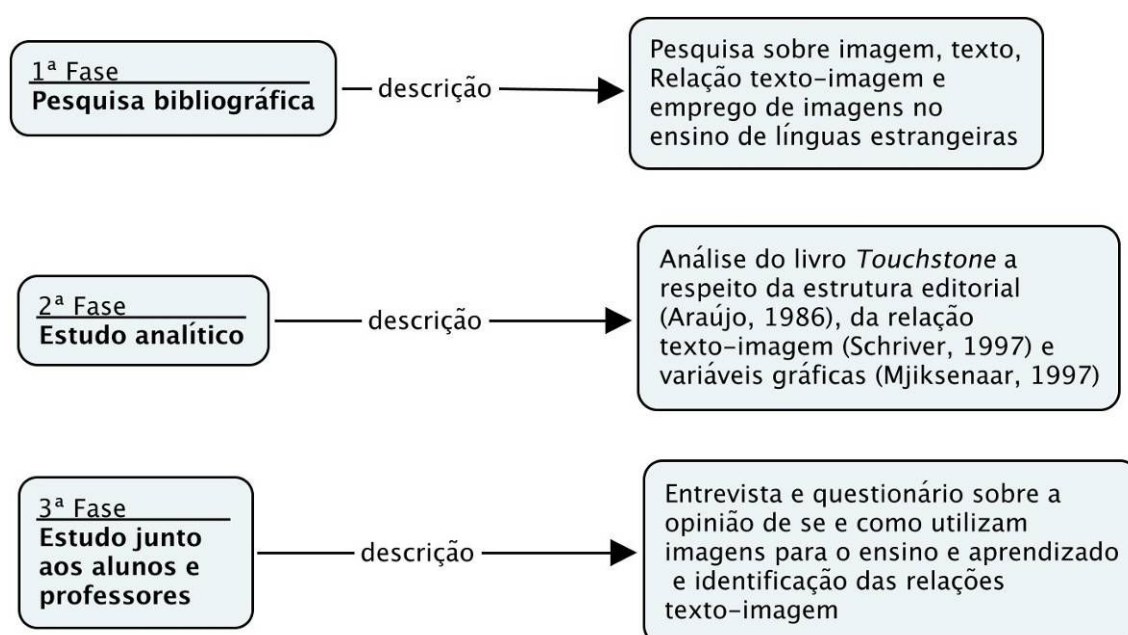


Figura 0.1 Visão geral do método de pesquisa.

Estrutura da dissertação

A dissertação da pesquisa aqui exposta possui a seguinte estrutura:

O **capítulo 1** trata das bases teóricas utilizadas nesta pesquisa no que diz respeito à imagem e ao texto, suas definições, além de estudos sobre as relações entre os dois.

No **capítulo 2** o assunto discutido é o uso de imagens no contexto de ensino de línguas estrangeiras, começando com uma visão geral de teorias de aquisição de segunda língua, passando ao histórico de uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras, funções didáticas das imagens, além de recomendações oferecidas pelos autores consultados sobre o assunto.

O **capítulo 3** expõe o estudo analítico realizado a partir do livro didático *Touchstone* no que se refere à sua estrutura editorial conforme Araújo (1986), às relações entre imagem e texto de acordo com Schriver(1997) e variáveis gráficas segundo Mjiksenaar (1997).

O **capítulo 4** trata do estudo junto aos alunos e professores por meio de questionário e entrevistas a fim de se investigar se e como os participantes da pesquisa utilizam as imagens e seus textos correspondentes para no ensino e aprendizado, além de sua identificação de relações texto–imagem.

No último capítulo, o **capítulo 5**, são apresentadas as considerações finais a respeito deste trabalho e os desdobramentos futuros esperados.

Desta forma, a seguir se passa ao primeiro capítulo que trata da imagem, do texto e de suas relações.

1 IMAGEM, TEXTO E RELAÇÕES TEXTO-IMAGEM

A presente pesquisa visa investigar o uso de imagens e sua relação com textos em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Por esta razão se faz necessário definir o que é uma imagem e também um texto no âmbito deste trabalho, além da relação entre os dois. É deste assunto que trata este primeiro capítulo.

De início será definido o conceito de imagem propriamente dita, seguido das definições de texto e então se passará às formas de entendimento da relação da imagem com o texto.

1.1 Definição de imagem

Alguns autores tratam do tema da imagem como Aumont (2002), Joly (1996) e Santaella e Nöth (2001), porém não definem claramente o que seria uma imagem.

Aumont (2002), por exemplo, tem seu livro intitulado simplesmente de “A imagem”, apesar disso o autor não fornece uma definição do que seria uma imagem. Este apenas diz que a imagem tem inúmeras atualizações potenciais, algumas se dirigem aos sentidos, outras unicamente ao intelecto, como quando se fala do poder que certas palavras têm de “produzir uma imagem”, por uso metafórico, por exemplo. O autor diz ignorar em seu trabalho esta multiplicidade de sentidos citados, considerando apenas uma variedade de imagens, as que ele diz possuírem forma visível, o que ele chama de “imagens visuais”. Apesar disso, Aumont (2002) não define o que sejam estas imagens visuais.

Outra autora que também trata do assunto da imagem é Joly (1996) em seu livro intitulado “introdução à análise da imagem”. A autora traz algumas ideias que podem levar a entender porque é difícil definir o que é uma imagem. Seu primeiro capítulo se chama “o que é uma imagem?” contudo, como a própria

autora afirma, esta não é uma pergunta fácil de se responder apesar de parecer que todos sabem o que é uma imagem.

Segundo Joly (1996) “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos e significação sem vínculo aparente, que parece ser bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos (p. 13)”.

Por outro lado, a autora diz que apesar da diversidade de significados da palavra imagem, como um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes, uma imagem mental, um logotipo, “falar por imagens”, ainda assim se consegue compreender a palavra imagem.

A imagem, portanto, segundo Joly (1996), indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

Santaella e Nöth (2001) também são autores de um trabalho que trata da imagem e ao tratarem deste assunto também não apresentam uma definição. Já de início discorrem sobre desde quando e como a imagem já é utilizada como meio de expressão da cultura humana. O que os autores fazem é dividir o mundo das imagens em dois domínios, definindo-os por exemplos.

O primeiro domínio seria o das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a este domínio (SANTAELLA e NÖTH, 2001).

O segundo domínio é o imaterial das imagens na mente. Neste domínio as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais (SANTAELLA e NÖTH, 2001).

Joly (1996) também discorre sobre imagens que podem ser incluídas neste segundo domínio relatado por Santaella e Nöth (2001). Para a autora o termo “imagem” é empregado também para falar de certas atividades psíquicas, como as representações mentais, o sonho, a linguagem por imagem etc. Neste caso a autora dá sua definição: a imagem mental corresponderia à impressão que se tem quando, por exemplo, se lê ou se ouve a descrição de um lugar, ou seja, ver este lugar quase como caso se estivesse lá. Uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória, e parece tomar emprestado da visão as suas características (JOLY, 1996).

Sobre os dois domínios da imagem Santaella e Nöth (2001) lembram que ambos não existem separados, pois estão já inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais (SANTAELLA e NÖTH, 2001).

Ashwin (1979) expõe sua definição de ilustração que pode ajudar a definir aqui o termo imagem. O autor utiliza o termo ilustração de forma intercambiável com o termo imagem em seu texto por isso sua definição será descrita aqui. Para Ashwin (1979) a ilustração ou imagem é um conjunto de sinais gráficos que se assemelham a outras “entidades” como pessoas, objetos, ambientes e efeitos visuais efêmeros como luz, sombra e reflexo.

Twyman (1985) também é um autor que dá uma definição de um termo similar ao de imagem que pode ajudar a definir o que se considera imagem na presente pesquisa. O autor define o termo “figura” (*picture*) como imagens feitas à mão ou por máquinas que se relacionam, ainda que remotamente, à aparência ou estrutura de coisas reais ou imaginadas.

A partir das definições de imagens apresentadas até aqui se pode definir de que tipo de imagem o presente trabalho trata.

A pesquisa aqui realizada diz respeito a imagens de livro didático de ensino de língua estrangeira. Portanto, estas imagens possuem uma forma visual, ou são “imagens visuais” conforme Aumont (2002) e são conjuntos de sinais gráficos que se assemelham a outras entidades de acordo com a definição de Ashwin (1979). Estas imagens são também figuras na acepção de Twyman (1985), pois são feitas à mão ou por máquinas (desenhos e fotografias) e se relacionam à aparência de coisas reais ou imaginadas.

Além disso, as imagens aqui pesquisadas estão incluídas no primeiro domínio relatado por Santaella e Nöth (2001), o domínio das “representações visuais”. Contudo, é preciso fazer uma ressalva a este respeito: dentre as representações visuais citadas por estes autores, não farão parte deste trabalho aquelas imagens em movimento como as cinematográficas, televisivas, etc. Outros tipos de imagem que não farão parte deste trabalho serão aquelas do domínio das representações mentais (JOLY, 1996; SANTAELLA e NÖTH, 2001).

A seguir se passará à definição de texto.

1.2 Definição de texto

Pode-se encontrar variadas definições para texto como atestam Charaudeau e Maingueneau (2004). Uma definição apresentada e criticada pelos autores é de que texto seria todo discurso fixado pela escritura. Contudo, os autores lembram que o texto não se reduz à escrita, abrangendo também signos não verbais, como gestos, entonações, fotos e desenhos.

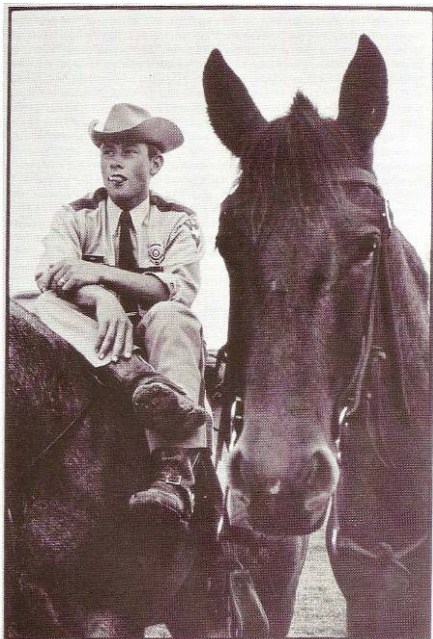


Figura 1.1 Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004) uma foto também pode ser considerada um texto. *Prison guard*, Danny Lyon, 1969, retirado de Kress e Van Leeuwen (2006).

Outra definição apresentada e criticada por Charaudeau e Maingueneau (2004) é a relativa às gramáticas de texto que afirmam que o texto seria uma sequência bem-formada de frases que progridem para um fim. Contudo, é difícil dizer que o texto parta de uma frase ou definir regras de boa formação de frases.

Além disso, há definição que afirma que o texto é uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e como uma unidade semântica. Ou seja, o texto seria uma unidade semântica, uma unidade de sentido em contexto (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004). Neste sentido, não só os textos verbais são considerados aqui, mas também os não verbais, como um sinal de “não fume” (figura 1.2) em que não há texto verbal, contudo forma uma unidade de sentido.



Figura 1.2 Sinal de “não fume” formando uma unidade de sentido e consequentemente um texto. Retirado de Abdullah e Hübner (2006).

O sentido que se dá ao texto muda também conforme o aparato teórico utilizado para pensá-lo, conforme sugere Indursky (2006). A autora apresenta o texto segundo quatro aparatos teóricos: linguística textual, teoria da enunciação, semiótica e análise do discurso.

De maneira bastante resumida, a linguística textual apresenta três fases. Na 1ª fase os linguistas entendiam o texto como uma sequência coerente de frases, isto é, uma extensão da frase. Na 2ª fase, o diferencial foi a tentativa de entender para além da frase, considerando o texto com uma unidade completa com começo, meio e fim, sendo o texto, porém, visto com uma frase estendida. Na terceira fase o texto é visto como uma rede de determinações, uma totalidade em que seus elementos internos estão em relação de interdependência, por esta razão a linguística textual costuma tratar de questões sintáticas (INDURSKY, 2006).

Como relatado, a linguística textual considera somente as relações internas do texto segundo a autora, já a teoria da enunciação procura ver mais do que seus limites internos, introduzindo o contexto situacional para se entender o texto, ou seja, leva em consideração os interlocutores e o momento da enunciação. Para Indursky (2006) a partir deste filtro teórico, texto e enunciado, que seria o que produz o locutor e ouve o interlocutor, se equivalem. Além disso, a teoria da enunciação, diferentemente da linguística textual, trata mais de questões semânticas.

No caso da semiótica, esta teoria trata de examinar o funcionamento textual da significação e tal funcionamento é observado em seus elementos internos. Desta forma, o sentido é retirado das relações destes elementos internos ao texto e não da relação com referentes externos. O que interessa à semiótica, segundo Indursky (2006), é saber como um texto faz para dizer o que diz.

O último filtro teórico analisado pela autora é a análise do discurso para a qual o texto é um objeto não-acabado, aberto à exterioridade, ou seja, seu sentido remete a outros textos e outros discursos e é afetado pelas suas condições de produção, que abrangem tanto as circunstâncias da enunciação, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico. Assim o texto para a análise se relaciona não só com o contexto situacional como na teoria da enunciação, mas também com outros textos e outros discursos. A análise do discurso trabalha também com o conceito de efeito-texto, que seria um objeto dotado de começo, meio e fim, em que há a ilusão de que este não se remeta a outros textos ou discursos, dando a impressão de um objeto homogêneo. A análise do discurso de maneira similar à semiótica, ao menos neste ponto, procura investigar como os textos produzem sentidos.

O que se procura aqui com as definições concepções de textos apresentadas é situar o que se entende por texto no presente trabalho. Apesar das definições que aqui colocam o texto como sendo uma unidade de sentido, o que abrangeria aquilo que foi definido para este trabalho como imagem, o que se quer aqui é contrapor de um lado a imagem e de outro texto. A definição de texto que será aqui utilizada será restrita à unidade de sentido verbal escrita, não abrangendo, portanto, gestos, entonação, textos orais ou aquilo que foi definido como imagem no tópico anterior para o presente estudo.

Não se pretendeu aqui se aprofundar nas teorias sobre o texto, mas simplesmente definir do que se está tratando quando se refere ao texto nesta dissertação.

Os próximos tópicos tratarão da relação da imagem com o texto.

1.3 A relação da imagem com o texto

A pesquisa descrita neste trabalho visa investigar o uso de imagens em livros didáticos de língua estrangeira e sua influência no aprendizado da língua. Estas imagens aparecem geralmente nestes tipos de livros de ensino em conjunto com textos que apresentam conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. Por esta razão é importante saber aqui como o texto se integra com a imagem. Neste tópico serão apresentadas algumas vantagens e desvantagens do uso combinado de imagens e textos em determinadas

situações como para compreensão de informações e retenção de conteúdo, além de três classificações de relações entre texto e imagem: de base semiológica saussureana conforme Barthes (1990) e Basy (BASSY, 1974); no que se refere ao design de documentos segundo Schriver (1997); e no que diz respeito ao grafismo funcional descrito por Moles (1992).

1.3.1 Importância, vantagens e desvantagens do uso de imagens e textos em conjunto

Hoje as pessoas utilizam imagens e textos em conjunto para apreender informações e este fato se faz notar mais a cada dia. A este respeito, Unsworth (2006) relata que o letramento hoje em dia não pode mais ser confinado no campo da língua apenas e que sua reconceitualização deve abranger também o papel das imagens neste processo. Esta necessidade se dá pelo constante crescimento do uso integrativo de imagens e texto tanto em mídias impressas como eletrônicas.

Schriver (1997) é outra autora que trata do uso integrado de textos e imagens. A autora relata que existem várias vantagens em se usar imagens. Uma destas vantagens é a memória. Estudos mostram que a memória para imagens tende a ser melhor do que para textos. Além disso, imagens podem instigar o interesse e a curiosidade do leitor e são frequentemente lembradas muito tempo depois de serem vistas.

No que diz respeito ao uso conjunto de imagens e textos, Schriver (1997) relata que pesquisas mostram que o uso de texto em conjunto com imagens tem um resultado melhor no aprendizado do que o texto somente.

Outros autores que corroboram a afirmação de Schriver (1997) a respeito da eficácia do uso conjunto de imagens e textos são Sadoski (1999) e Paivio (1990). Estes autores se baseiam na teoria da dupla decodificação. Esta teoria explica a cognição em termos de dois sistemas mentais, o verbal, que é especializado em lidar com a língua, e o não verbal, especializado em objetos não verbais, cenas e eventos, que também é referido como o sistema das imagens (PAIVIO, 1990; SADOSKI, 1999).

A teoria da dupla codificação defende que o processamento de informação nos dois códigos (i. e. verbal e não verbal) são mais bem compreendidos e

lembrados do que em um código somente (SADOSKI, 1999). Esta teoria vai ao encontro do que defende Schriver (1997).

No que diz respeito ao uso de imagem ou texto quando se tem os dois contendo informações equivalentes Schriver (1997) explica que para saber qual a melhor representação da informação há quatro aspectos a serem considerados: a natureza da informação descrita; a organização espacial da exposição; o conhecimento e habilidades do leitor; e a complexidade da tarefa. Segundo a autora estudos mostram, por exemplo, que uma tarefa simples é realizada mais rapidamente com informações dispostas em uma lista do que em um fluxograma e, de forma oposta, uma tarefa mais complexa é realizada em menor tempo utilizando-se informações provenientes de um fluxograma do que de uma lista de itens (SCHRIVER, 1997).

Contudo, representações visuais não são sempre úteis para a compreensão de uma informação. Em alguns casos imagens podem atrapalhar a apreensão de algum conteúdo por ser um elemento que causa distração do ponto principal que se quer informar. Geralmente isto ocorre quando a imagem tem função unicamente decorativa (SCHRIVER, 1997).

Além disso, Schriver (1997) alerta para as preferências dos leitores, eles podem preferir determinados tipos de representações que, entretanto não são as mais eficientes para sua apreensão e entendimento de informação.

Schiver (1997) afirma que o designer de documentos é um dos principais responsáveis pela eficácia das representações de imagens em conjunto com textos. Segundo ela, as decisões feitas por designers de documentos sobre as relações entre prosa e gráficos têm grande impacto na clareza da mensagem e em seu engajamento.

A este respeito a autora diz que quando prosa e figuras que têm a intenção de trabalhar juntas são mal escritas, mal visualizadas, contraditórias ou quando um modo faz de um ponto como importante que o outro modo tende a obscurecê-lo ou falha em mencioná-lo, os leitores devem fazer um esforço extra para descobrirem a relação pretendida, o que torna o documento a ser lido menos eficiente (SCHRIVER, 1997).

Ainda a este respeito, a autora acrescenta que a má qualidade da escrita ou do design não são as únicas fontes de problema das combinações entre figuras e prosa para o leitor. Palavras e imagens podem também criar dificuldades para os leitores quando estão separadas fisicamente no espaço ou

tempo. Quando palavras e figuras aparecem em locais diferentes, os leitores são forçados a dividir sua atenção entre os dois modos e integrar as fontes de informação separadas antes que o conteúdo possa se tornar inteligível. Isto não somente irrita o leitor como também distrai a atenção do leitor de pensar sobre a mensagem do texto (SCHRIVER, 1997).

Alguns autores fazem classificações destes tipos de relações entre imagens e textos, relações estas que apresentam importância, vantagens e desvantagens de uso conforme relatado até aqui. Nos próximos tópicos serão descritas as classificações de Barthes (1990), Bassy (1974), Schriver (1997) e Moles (1992).

1.3.2 Relação entre imagem e texto com base na semiologia saussureana

A classificação das relações entre texto e imagem que é relatada neste tópico tem suas bases na teoria semiológica de Saussure que foi reunida e sistematizada por seus alunos em 1916 (SAUSSURE, 2006). O primeiro autor a tratar de imagens segundo esta teoria foi Barthes (1990).

Barthes (1990) faz uma análise de uma imagem publicitária e dela extrai mensagens linguística e icônica. A mensagem linguística segundo o autor possui dois níveis: o conotado e o denotado. Já as mensagens icônicas são divididas entre codificada e não-codificada. A mensagem icônica codificada seria aquela simbólica e a não-codificada aquela considerada literal (BARTHES, 1990).

Barthes (1990) faz uma classificação de relações entre estas mensagens – linguística e icônica – e trata o texto como elemento dominante nesta relação. Isto se dá pelo fato de o autor considerar que apesar de sermos inundados de imagens a cada dia mais, ainda somos fundamentalmente uma civilização da escrita ao contrário do que possa parecer.

Assim, Barthes (1990) aponta 2 funções da mensagem linguística em relação à mensagem icônica: a de ancoragem¹ e a de *relais*².

¹ *Ancrage* no original em francês. Em português há traduções como “ancoragem” (JOLY, 1996) e “fixação” (BARTHES, 1990).

² *Relais* no original em francês. Em português há traduções como “revezamento” (JOLY, 1996) e “complemento”.

Na função de ancoragem a mensagem linguística tem um valor substitutivo ao da imagem, isto é, a informação que consta do texto também consta da imagem. Contudo, a mensagem linguística nesta função fixa um sentido para a imagem. O texto tem função elucidativa, porém esta elucidação é seletiva, o texto diz como a imagem deve ser interpretada. Neste sentido, a mensagem linguística tem uma função de controle, diz-se que tem um valor repressivo, pois somente aquela interpretação ditada pelo texto se torna válida em detrimento de qualquer outra interpretação que se possa inferir da imagem somente. Este tipo de relação é ideológica e esta é sua função principal (BARTHES, 1990).

Além disso, Barthes considera toda imagem polissêmica, desta forma o leitor escolhe alguns significados entre vários. A fim de se combater estes signos incertos emprega-se a técnica da ancoragem.

Alguns exemplos de função de ancoragem entre texto e imagem são os da fotografia jornalística e publicitária.

No que tange à função de *relais* da mensagem linguística em relação à mensagem icônica, uma mensagem tem um valor de complementaridade em relação à outra, formando assim o que poderia se chamar de um único sintagma. Aqui vale a pena explicar o que se entende por sintagma na tradição da semiologia iniciada por Ferdinand de Saussure para melhor entender a relação entre o texto e a imagem.

Em se tratando da linguagem verbal, elementos que se encontram em uma relação sintagmática não podem ser pronunciados ao mesmo tempo, eles são lineares, são unidades consecutivas. Neste tipo de relação um termo só adquire valor em relação ao que lhe segue, precede ou ambos (SAUSSURE, 2006).

Neste sentido, voltando ao conceito de *relais*, uma mensagem (linguística ou icônica) faz a ação da outra progredir, colocando os sentidos que a outra não contém (BARTHES, 1990).

Como exemplo da relação de *relais* entre as mensagens linguística e icônica Barthes (1990) cita o caso de desenhos humorísticos como charges e as histórias em quadrinhos.

Barthes (1990) alerta porém, que os dois tipos de função – ancoragem ou *relais* – podem coexistir em um mesmo conjunto icônico.

A partir do trabalho de Barthes, Bassy (1974) elaborou um modelo de classificação da estrutura semântica da relação entre o texto e a imagem. O autor elege como objeto de estudo desta relação o livro ilustrado que para ele é onde a relação entre texto e imagem é mais operante que em qualquer outro lugar.

Bassy (1974) defende que a operação entre texto e imagem é complexa e variável historicamente formando um novo sistema. Este novo sistema formado pelo texto e pela imagem funciona como um circuito fechado em que se encontram três termos e entre estes três termos há três operações essenciais (BASSY, 1974).

A primeira destas operações ocorre na passagem do “assunto” do texto ao “assunto” da imagem. A ligação destes dois elementos se dá através de uma operação pseudo-analógica. Contudo, a estrutura semântica da ligação texto-imagem é variável historicamente (BASSY, 1974).

A segunda operação segundo Bassy (1974) é a da constituição do sistema autônomo da imagem. Isto se dá pelo que a imagem “figura”, o que geralmente se conhece por meio do texto.

A última operação entre os termos do circuito fechado da relação texto-imagem se refere à *adjunção ideológica* que é determinada pelo sistema signifiante da imagem em sua relação com o texto lido, e a modificação que ela (adjunção) implica desse fato.

O circuito fechado da relação entre texto e imagem pode ser observado na figura 1.3 a seguir.

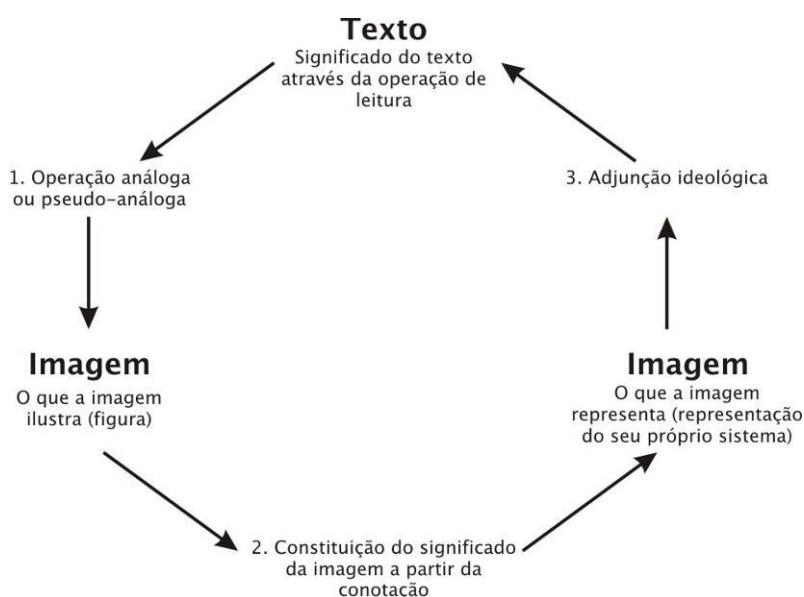


Figura 1.3 Circuito fechado da relação entre texto e imagem descrito por Bassy (1974).

Bassy (1974) se refere ao trabalho de Barthes que convida a considerar a relação texto–imagem sob um duplo aspecto: estrutural e histórico. O aspecto estrutural diz respeito à natureza da relação entre o texto e a imagem e o aspecto histórico se refere às variações históricas do sistema de relação texto–imagem.

Quanto ao aspecto histórico, Bassy (1974) propõe cinco critérios para medir a variação:

1. *relais* e ancoragem;
2. contiguidade e analogia;
3. sintagma e paradigma;
4. *designatum* e *definitum*;
5. retórica e sistema.

Os cinco critérios são descritos a seguir segundo a definição de Bassy (1974).

Relais e ancoragem

De acordo com Bassy (1974), na relação de *relais* entre texto e imagem, a mensagem linguística e a pictórica possuem um papel complementar. A mensagem linguística constitui uma explicação, desenvolvimento ou extensão da imagem.

Por outro lado, a função de ancoragem na relação texto–imagem é aquela que ocorre quando a mensagem linguística (o texto) identifica e denomina o que é representado na imagem, além disso, o texto seleciona um significado específico para a imagem e suprime outras interpretações possíveis para aquela determinada imagem (BASSY, 1974). Estas definições de *relais* e ancoragem estão de acordo com aquelas descritas por Barthes (1990).

Contiguidade e analogia

Segundo Bassy (1974), a separação entre as funções de *relais* e ancoragem da mensagem linguística determina dois tipos de ligação entre a mensagem linguística e a imagem: ligação de contiguidade e de analogia.

Na ligação de contiguidade o texto e a imagem mantêm uma relação de complementaridade. Neste caso a imagem não se destina a reproduzir o texto ou a fornecer um equivalente. O texto, que pode eventualmente descrever parcialmente a imagem, vem completá-la, prolongá-la.

Já na ligação de analogia o texto constitui uma ancoragem da imagem, a imagem é dada como um análogo da coisa descrita.

Sintagma e paradigma

Conforme as relações mantidas pela mensagem linguística e a imagem de contiguidade ou de analogia, os dois sistemas de signos se associarão em um sintagma único ou em duas séries paradigmáticas paralelas suscetíveis de serem substituídas uma pela outra.

Todos os tipos de ligação de contiguidade entre texto e imagem constituem um único enunciado. Portanto, texto e imagem se articulam dentro de um mesmo sintagma neste caso. Este sintagma associa elementos cujos significantes são estruturalmente diferentes, mas cujos significados mantêm entre eles relações de ordem predicativa ou atributiva.

Quando a imagem é dada como análoga do texto, cada mensagem é investida de uma função paradigmática. A mensagem linguística e a icônica se mantêm como homólogas em duas séries paralelas.

Designatum e definitum

De acordo com a separação estabelecida até aqui de dois tipos de relação entre imagem e texto, pode-se constituir dois jogos de denotação diferentes. A leitura da imagem conduz à ruptura do denotado em um *designatum* (implicação de uma rede nominal nos significados) e um *definitum* (representação da figura como *representação*).

Nas imagens que possuem relação complementar com seu texto, a figura é na maioria das vezes proveniente de um repertório iconográfico codificado, ou seja, ela é imediatamente associada a um significado codificado. No nível denotativo, a imagem fornece somente um *designatum* ao qual a mensagem linguística dará sozinha uma substância definida.

Ao contrário, no caso das imagens que possuem relação de ancoragem com seu texto somente o recurso ao texto permite apreender aquilo que é por ela denotado. A partir da leitura da imagem o referente desta imagem se faz passar como *definitum*. A imagem então vai se representar como um sistema de representação autônomo em relação ao seu referente nominal.

Retórica e sistema

Se a imagem forma um sintagma com a mensagem linguística, a estrutura do enunciado que ela suporta será análoga àquela de uma mensagem linguística, ou seja, a imagem obedecerá excepcionalmente a uma retórica linguística. Neste caso, os dois códigos – o da imagem e o da língua – são concorrentes dentro de um mesmo sistema de expressão e comunicação do pensamento: o da retórica.

Em vista disso, segundo Bassy (1974), um sistema da imagem seria irreduzível e não assimilável à expressão linguística, ao contrário da retórica. Desta forma o discurso da imagem (ou sobre a imagem) se configura de outra forma que a mensagem linguística que ele supostamente deveria ilustrar.

Os cinco critérios para medir a variação histórica do sistema de relação entre texto e imagem são sintetizados na tabela 1.1 a seguir.

Tabela 1.1 Critérios estabelecidos por Bassy (1974) para medir a variação histórica do sistema de relação entre texto e imagem.

O texto se constitui em um(a)...	<i>relais</i>	ancoragem
As relações texto-imagem são de...	contiguidade	analogia
O texto e a imagem são elementos de um...	sintagma	paradigma
O denotado da imagem possui em relação ao texto uma função de...	<i>designatum</i>	<i>definitum</i>
A imagem é regida por...	retórica	sistema

Outra autora que procura classificar as relações entre o texto e a imagem é Schriver (1997), que trata deste tipo de relação em design de documentos.

1.3.3 Relação entre imagem e texto em design de documentos

Schriver (1997) sugere cinco maneiras em que texto e imagens são comumente integrados: redundância; complementar; suplementar; justaposição e; fornecendo o cenário.

Redundância

O primeiro tipo de relação entre texto e imagem é o de *redundância*. Esta relação é caracterizada pelo conteúdo substancialmente idêntico apresentado verbal e visualmente, em que cada modo conta a mesma história, provendo a repetição de ideias-chave.

A redundância é geralmente alcançada em design de documentos pela apresentação de ideias similares em representações diferentes (e.g. visual e verbal), em mídias alternativas (e.g. impresso ou online) ou através de sentidos diferentes (e.g. visão e audição).

Segundo Schriver (1997) ao utilizar a redundância o designer deve o julgamento sobre a dificuldade do assunto e o nível de habilidade e interesse dos leitores. Quanto mais difícil o assunto, mais bem vinda será a recepção da redundância por parte dos leitores.

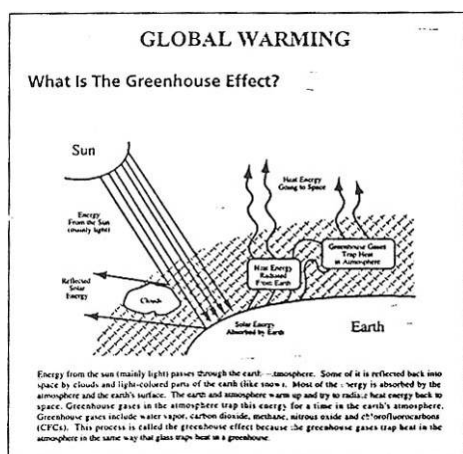


Figura 1.4 Exemplo de relação de *redundância* entre imagem e texto em que os dois modos apresentam basicamente as mesmas ideias sobre como ocorre o efeito estufa (SCHRIVER, 1997).

Complementar

No caso do tipo de relação *complementar* entre texto e imagem, este é caracterizado por conteúdos diferentes visual e verbalmente, no qual ambos os modos são necessários para se compreender as ideias-chave.

Relações complementares auxiliam os leitores a integrar o conteúdo de palavras e imagens. Cada modo possui um efeito limitador mútuo no significado que o leitor irá gerar para a ideia principal.

Este tipo de relação é especialmente útil para apresentar informações difíceis em um dos modos, como no caso de um texto com um diagrama sobre como um motor funciona. As imagens nesse caso ofereceriam informações como indicações espaciais que seriam difíceis de explicar através de texto apenas.

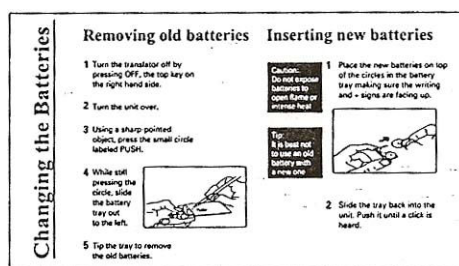


Figura 1.5 Exemplo de relação *complementar* entre imagem e texto em que os dois modos se complementam trazendo informações diferentes no processo de trocar baterias (SCHRIVER, 1997).

Suplementar

O tipo de relação *suplementar* se caracteriza por conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que um modo domina o outro, fornecendo as ideias principais, enquanto o outro modo reforça, elabora ou exemplifica os pontos feitos pelo modo dominante (ou explica como interpretar o outro).

Schriver (1997) afirma que estudos sobre solução de problemas mostram que exemplos de texto por meio de imagens podem melhorar o aprendizado. Além disso, a descrição de procedimentos complexos requer imagens que tornem tão explícitas quanto possível ações destes procedimentos.

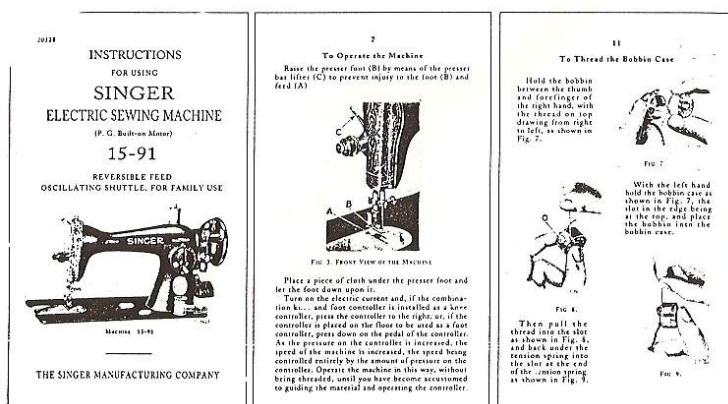


Figura 1.6 Manual de instruções de máquina de costura com relação *suplementar* entre imagem e texto em que o texto é dominante fornecendo as informações principais e as imagens elaboram o texto, exemplificando e apresentando pistas visuais (SCHRIVER, 1997).

Justaposição

A relação de *justaposição* entre texto e imagem se dá pela apresentação conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que as ideias-chave são criadas por um choque ou uma tensão semântica entre os dois modos; a ideia não pode ser inferida sem os dois modos sendo apresentados simultaneamente.

Este tipo de relação é normalmente utilizado em publicidade.

Um exemplo deste tipo de relação é o da figura 1.2 a seguir. Ali há um jogo com a palavra “conversão”. O texto do anúncio diz em inglês “algumas técnicas de conversão são melhores que outras” e apresenta uma foto de uma freira. A foto da freira leva a um significado específico, religioso, porém o anúncio diz respeito a uma firma de reprodução gráfica que realiza a “line conversion” que é um tipo de reprodução fotográfica de alto contraste – melhor do que ninguém. Assim, a ideia ganha em humor na justaposição entre dois significados diferentes.



Figura 1.7 Exemplo de justaposição retirado de Schriver (1997).

Fornecendo o cenário

O último tipo de relação entre texto e imagem descrito por Schiver (1997) é o chamado de *fornecendo o cenário*. Este é caracterizado por conteúdos diferentes em palavras em que um modo (geralmente o visual) prevê o conteúdo, tema ou ideias apresentadas no outro modo.

Um texto ou uma imagem que fornecem o cenário podem enfatizar o que o segue ao fornecer uma estrutura contextual na qual o conteúdo verbal pode ser compreendido.

A relação de *fornecendo o cenário* é útil contanto que não dê ao leitor uma visão muito limitada do assunto tratado e encoraje o leitor a ignorar as partes do texto que não são previstas no cenário previamente fornecido.



Figura 1.8 Exemplo de relação de *fornecendo o cenário* entre imagem e texto em um manual de instrução de vídeo cassete em que a imagem prevê o que será tratado pelo texto na seção (SCHRIVER, 1997).

Outros exemplos dos tipos de relação entre texto e imagem podem ser vistos no capítulo 3 desta dissertação.

Na tabela 1.2 pode-se observar uma síntese das relações texto-imagem propostas por Schriver (1997).

Tabela 1.2 Síntese das relações texto-imagem propostas por Schriver (1997).

RELÇÃO TEXTO-IMAGEM (SCHRIVER, 1997)	DESCRIÇÃO
Redundância	Texto e imagem carregam essencialmente a mesma informação.
Complementar	Texto e imagem carregam informações distintas e em conjunto formam uma nova informação.
Suplementar	Texto e imagem carregam informações distintas, com um modo dominando o outro, fornecendo as ideias principais, o outro modo reforça, elabora ou exemplifica os pontos feitos pelo modo dominante.
Justaposição	Texto e imagem carregam informações distintas e em conjunto formam uma nova informação a partir de um choque ou tensão semântica.
Fornecendo o cenário	Um modo prevê as ideias essenciais apresentados pelo outro.

A próxima classificação que trata da relação entre texto e imagem será a de Moles (1992).

1.3.4 Relação entre imagem e texto em grafismo funcional

Moles (1992) descreve cinco técnicas de se colocar imagens e textos em um conjunto intituladas *contraponto*; *complemento*; *suplemento*; *escrito-visual* e; *mosaico*. Cada técnica é descrita a seguir conforme o autor.

Contraponto

A técnica de contraponto é ilustrada na figura 1.9 seguinte. Nesta técnica as sequências de textos (representadas na figura por meio de retângulos) e as sequências de imagens (círculos) escolhidas pelo ilustrador possuem suas próprias progressões, suas próprias leis de continuidade e seus próprios objetivos: são paralelas, porém distintas. A leitura das páginas se constrói através das alternâncias sucessivas dos progressos do pensamento segundo os dois modos, texto e imagem.

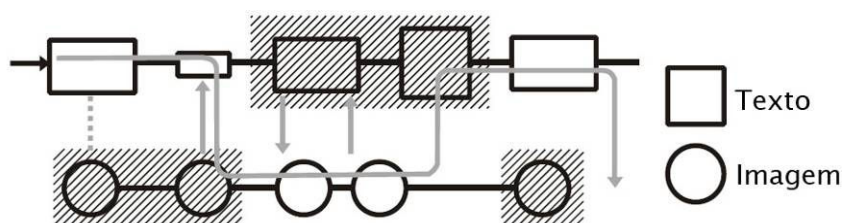


Figura 1.9 Técnica de contraponto (MOLES, 1992).

Complemento

Na técnica de complemento o texto constitui a linha dominante de pensamento e serve como fio condutor. Se ilustram pontos anexos e vão acompanhados por uma legenda que estabelece sua pertinência por meio de um comentário e que, a partir da linha principal, permite cobrir um campo de conhecimento mais amplo. Exemplos de uso desta técnica são revistas de divulgação e alguns manuais de instrução de aparelhos

Esta técnica é mostrada na figura 1.10 a seguir.

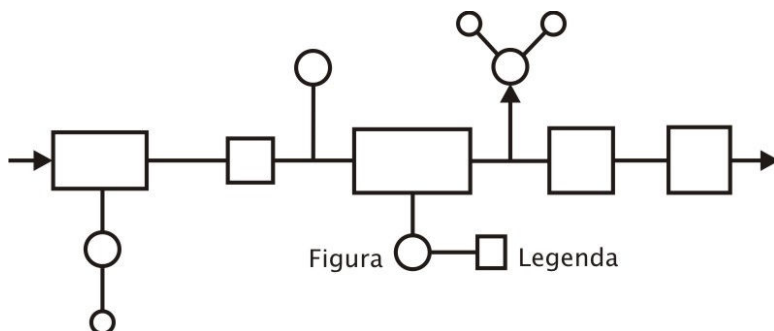


Figura 1.10 Técnica de complemento (MOLES, 1992).

Suplemento

Na técnica de suplemento, em determinados pontos do texto principal se coloca uma ilustração atraente, uma imagem interessante e relacionada com um tema que merece ser desenvolvido, porém este tema leva outro tema consigo, proporcionado por uma imagem subordinada à primeira e comentada pela legenda. Exemplos desta técnica são fotografias de ligas metálicas especiais em um capítulo sobre latão em um livro de metalurgia.

A técnica de suplemento é ilustrada na figura 1.11 seguinte.

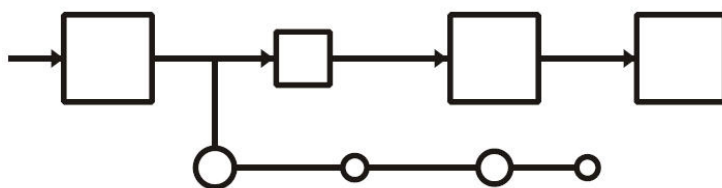


Figura 1.11 Técnica de suplemento (MOLES, 1992).

Escrito-visual

No texto escrito-visual, os parágrafos de texto e imagens pertinentes acompanhadas de suas legendas marcam uma continuidade na qual cada peça é tão importante como as demais para construir um conjunto coerente. Esta técnica é apresentada na figura 1.12 a seguir.

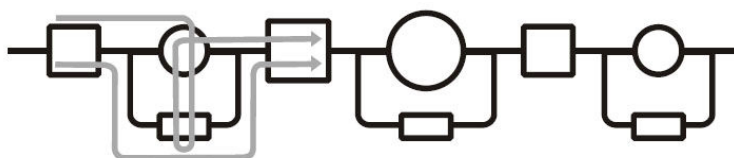


Figura 1.12 Técnica de texto escrito-visual (MOLES, 1992).

Mosaico

A técnica de mosaico ocorre quando não há uma obediência à linearidade do conteúdo textual na página. Os elementos são posicionados de maneira desordenada abrindo assim a possibilidade de o leitor decidir por onde seguir. A figura 1.13 a seguir ilustra este tipo de técnica.

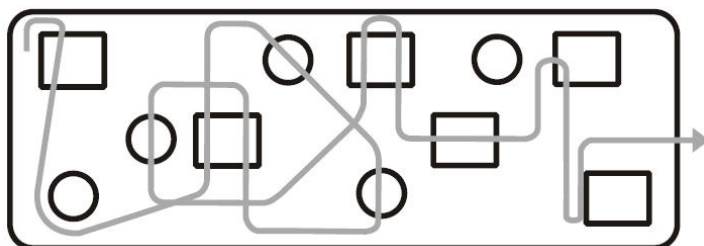


Figura 1.13 Técnica de mosaico (MOLES, 1992).

Na tabela 1.3 pode-se observar uma síntese das relações texto-imagem descritas por Moles (1992).

Tabela 1.3 Síntese das relações texto-imagem descritas por Moles (1992).

RELÇÃO TEXTO-IMAGEM (MOLES, 1992)	DESCRIÇÃO
Contraponto	Sequências de textos e sequências de imagens têm de maneira distinta suas próprias progressões, leis de continuidade e objetivos.
Complemento	O texto constitui a linha dominante de pensamento e serve de fio condutor. As imagens ilustram o texto e são acompanhadas de legendas abrangendo um maior campo de conhecimento.
Suplemento	Em pontos do texto principal são inseridas imagens relacionadas a temas que merecem ser desenvolvidos. Estas imagens possuem outras imagens subordinadas a elas e comentadas por legendas que levam a outros temas.
Escrito-visual	Textos e imagens acompanhadas de legendas marcam uma continuidade na qual cada peça é importante para a coerência do todo.
Mosaico	Os elementos são distribuídos de maneira desordenada na página e o leitor escolher por onde seguir em sua leitura.

1.4 Observações a respeito da imagem e da relação texto- imagem para a pesquisa

No item 1.1 deste capítulo foi definido qual o que é e qual tipo de imagem a ser tratado nesta pesquisa. Similarmente, foi definido no tópico 1.2 o que se refere quando se trata de texto neste trabalho. Também se faz necessário estabelecer como se tratará das relações entre texto e imagem no decorrer desta pesquisa. Isto se deve ao fato de que será realizado um estudo analítico de um livro didático de ensino de inglês conforme as relações texto- imagem (descrito no capítulo 3).

Para tanto, será adotada a classificação de Schriver (1997). A escolha por este modelo se dá pelo fato de este oferecer mais opções de classificação que o de Barthes (1990) e Bassy (1974). Além disso, o modelo de Schriver (1997) trata mais explicitamente de questões semânticas do que o de Moles (1992), que trata também de questões sintáticas, o que não se pretende investigar na presente pesquisa no que se relaciona à influencia das imagens no aprendizado e ensino por parte de estudantes e professores de línguas estrangeiras. Outro ponto a favor da classificação de Schriver (1997) e em detrimento da de Moles (1992) é que esta última se presta a analisar páginas

inteiras ou até mesmo sequências de páginas de publicações, ao contrário do que se pretende aqui, que é somente analisar pequenas atividades dispostas no livro didático a ser analisado, o que pode ser feito a partir da classificação estabelecida por Schriver (1997).

Seguindo com o tema da imagem, o próximo capítulo trata da imagem no contexto específico do ensino de línguas estrangeiras.

2 A IMAGEM NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Este capítulo tratará da imagem no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Porém, e pela razão de este trabalho estar relacionado ao aprendizado de línguas, é necessário de início se ter uma ideia de como se dá a aquisição de uma segunda língua, o que será feito nos tópicos iniciais deste capítulo na forma de um panorama geral sem se aprofundar no tema, pela razão de esta pesquisa estar inserida prioritariamente no campo do design. Depois se passará a tratar da imagem e seus usos no aprendizado de línguas estrangeiras.

2.1 Abordagens teóricas para explicar a aquisição de segunda língua

A aquisição de uma segunda língua é um processo complexo envolvendo vários fatores principalmente no que se refere ao aprendiz e à situação de aprendizagem (ELLIS, 1986).

Para explicar um processo complexo como este existem várias teorias – alguns estudiosos contam mais de 60 – que tratam da aquisição de uma segunda língua em vários contextos incluindo a sala de aula (LONG, 2004). Estas teorias proveem do próprio campo de estudos (Aquisição de Segunda Língua) ou são importadas de outras áreas, principalmente da linguística e de escolas de psicologia (LONG, 2004).

Dentre estas teorias, três delas serão tratadas aqui, a *behaviorista*, a *inativista* a partir da *gramática universal* proposta por Chomsky para explicar a capacidade humana de utilizar linguagem e a *interacionista*. Segundo Lightbown e Spada (1999) estas têm sido as teorias mais influentes nos estudos desta área.

2.1.1 Behaviorismo

Os teóricos behavioristas acreditam que o aprendizado tanto de uma primeira língua quando criança, quanto de uma segunda língua se dá pela imitação, prática, reforço (ou *feedback* ao sucesso) e formação de hábito (LADO, 1964; LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

Segundo os behavioristas, os aprendizes recebem *input* linguístico em seu ambiente e fazem associações entre palavras e objetos ou eventos. Estas associações se tornam mais fortes conforme são repetidas. Os aprendizes recebem encorajamento quanto a imitações corretas e correções quanto aos seus erros (LADO, 1964; LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

Pela visão behaviorista o aprendizado é visto como formação de hábitos, por isso os estudantes começam o aprendizado da segunda língua com os hábitos já formados pela sua primeira língua e isto interfere na formação dos novos hábitos necessários à aquisição da segunda língua (LADO, 1964; LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

2.1.2 Inatismo

Noam Chomsky é considerado o mais influente e debatido linguista da segunda metade do séc. XX (HÜLLEN, 2004). Em seu modo de ver o processo de aquisição de língua, os seres humanos são programados biologicamente desde o nascimento com a capacidade de desenvolver linguagem. Assim como todas as crianças normais aprendem a andar mais ou menos no mesmo período da vida sendo nutridos e tendo espaço livre o suficiente, as crianças também aprendem a língua tendo pessoas que falam com elas, desta forma sua capacidade biológica fará o resto (PINKER, 1999; WHITE, 2003).

Chomsky critica a posição behaviorista, pois ela não explica como as crianças têm o conhecimento maior das estruturas de sua língua do que o que se poderia esperar baseando-se apenas nas amostras que elas ouvem (LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

De acordo com Chomsky, as mentes das crianças não são espaços em branco esperando para serem preenchidos somente com o que imitam do ambiente ao redor. Ao invés disso, defende que as crianças nascem com a habilidade natural de descobrir sozinhas as regras de um sistema de linguagem (LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

Chomsky e seus seguidores chamaram essa habilidade de Gramática Universal. A gramatical universal é uma série de princípios comuns a todas as línguas, crianças equipadas com ela devem descobrir como sua língua usa estes princípios e as variações que ela faz deles, as quais elas podem ouvir na linguagem falada ao seu redor (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; WHITE, 2003).

Todavia, a gramática universal só funciona no ser humano em um certo período da vida, assim como acontece com outras funções biológicas, não sendo estimulada neste período ela deixa de ter efeito no processo de aquisição de linguagem. Este período foi chamado de período crítico (LENNENBERG, 1967).

Chomsky não fez menção à aquisição de segunda língua, apesar disto alguns linguistas trabalham com a Gramática Universal para tentarem explicar o processo de aquisição de segunda língua. Outros argumentam que a Gramática Universal não está mais disponível para os aprendizes de uma segunda língua que ultrapassaram o período crítico (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; WHITE, 2003).

Aqueles que defendem a Gramática Universal para explicar a aquisição de segunda língua divergem em alguns pontos.

Os aprendizes de uma segunda língua que começam a aprendê-la após terem passado do período crítico parecem apresentar um conhecimento maior da língua do que pode ser explicado somente pelas amostras a que são expostos (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; WHITE, 2003).

Alguns acreditam que a Gramática Universal deve estar ainda presente da mesma forma nos aprendizes, outros acreditam que a gramática universal ainda está presente só que ela foi alterada pela aquisição de sua primeira língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

Pesquisadores que estudam a aquisição de segunda língua do ponto de vista da Gramática Universal se interessam mais pela competência de aprendizes avançados do que na performance de aprendizes de nível básico. Eles argumentam que várias teorias podem explicar os primeiros estágios de uso da língua, mas uma teoria como a da gramática universal é necessária para explicar o conhecimento de sintaxe complexa pelos aprendizes.

2.1.3 Interacionismo

A terceira abordagem teórica sobre o processo de aquisição de segunda língua apresentada aqui é a defendida pelos interacionistas. Segundo eles a aquisição de segunda língua ocorre através de interação conversacional (LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

Um aspecto importante na visão interacionista da aquisição de segunda língua é a mudança interacional de *input*. Esta mudança torna o *input* compreensível e consequentemente promove aquisição de segunda língua. A interação modificada pode ocorrer como elaboração, fala mais devagar, gestos ou provisão de novas pistas contextuais (LIGHTBOWN e SPADA, 1999).

No tópico seguinte são feitas considerações sobre as teorias de aquisição de segunda língua descritas até aqui.

2.1.4 Considerações a respeito das teorias de aquisição de segunda língua

As teorias sobre aquisição de uma segunda língua podem ser observadas e comparadas na tabela 2.1 a seguir em que a segunda, terceira e quarta colunas apresentam como ocorre a aquisição de uma segunda língua de acordo com cada uma das teorias: behaviorista, inatista e interacionista.

Tabela 2.1 Quadro comparativo entre as três teorias de aquisição de segunda língua.

	Behaviorismo	Inatismo	Interacionismo
Como ocorre a aquisição	Resultado de imitação, prática, <i>feedback</i> ao sucesso e formação de hábito.	Três pontos de vista sobre a Gramática Universal: 1) A Gramática Universal não está mais disponível para os aprendizes que ultrapassaram o período crítico. 2) A Gramática Universal ainda está disponível e opera da mesma forma. 3) A Gramática Universal ainda está disponível, porém alterada pela primeira língua.	Ocorre através de interação conversacional (mudança interacional de <i>input</i>).

As abordagens teóricas citadas que tentam explicar a aquisição de segunda língua se refletem em métodos de ensino de línguas estrangeiras, currículos de cursos, livros didáticos, exercícios e atividades em sala de aula.

Alguns exemplos de reflexos da teoria behaviorista em aprendizado de segunda língua que podem ser citados são os frequentes *drills* de substituição. Este termo se refere à atividade em que os aprendizes têm que repetir uma mesma frase substituindo apenas um elemento da frase. Listas de vocabulário e expressões fixas em que o aprendiz repete exaustivamente com o intuito de memorizar estes elementos também são bons exemplos de atividades de teor behaviorista.

No que se refere à abordagem inatista, pode-se observar sua influência em situações de sala de aula em que o conteúdo (aspectos gramaticais) não é ensinado explicitamente.

Cursos de abordagem comunicativa, em que os professores encorajam os alunos a conversarem na língua-alvo durante boa parte do tempo, e até mesmo em certos níveis os proíbem de falar em sua língua nativa dentro da sala de aula, e em situações em que o professor modifica sua fala para ser compreendido pelos estudantes têm base nas teorias interacionistas.

Outro tipo de atividade de aprendizado de uma segunda língua que pode ser citado como baseado na teoria interacionista é o *Tandem*. Este termo diz respeito a um tipo de atividade que consiste em encontros para conversar entre dois indivíduos de línguas nativas diferentes que desejam aprender a língua um do outro. Os participantes dividem as horas de conversas igualmente entre as duas línguas com o intuito final de aprenderem cada um uma segunda língua.

Geralmente o que se vê em cursos de idiomas e em aprendizagem informal de uma segunda língua hoje em dia é uma mistura das três abordagens teóricas relatadas neste capítulo: se faz exercícios de repetição, se é imerso na língua estrangeira às vezes de forma implícita – sem explicação direta, e há interação na língua-alvo. Tudo isto em um mesmo curso, aprendizagem informal, ou até em uma mesma aula, o que parece funcionar para cada tipo de atividade para a aquisição de aspectos específicos da língua, como vocabulário, estruturas gramaticais complexas e fluência.

Como dito no início deste capítulo, não se pretendeu aqui tratar profundamente do tema da aquisição de uma segunda língua, pois o que mais interessa a este trabalho é como o design, especificamente o uso de imagens e sua e sua relação com o texto, podem influenciar no processo de aquisição de uma segunda língua. Este tema será tratado a partir do próximo tópico.

2.2 Uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras

A imagem possui várias funções dentro do contexto do ensino de uma língua estrangeira dependendo das atividades que se pretende trabalhar com elas, a exemplo de atividades de compreensão oral, produção oral, leitura, escrita, gramática, aspectos culturais, testes etc. Alguns fatores que influenciam o uso de imagens no ensino de uma língua estrangeira são o nível de aprendizado em que o estudante se encontra e também a experiência e o conhecimento de mundo dos estudantes.

Considerando aspectos acima citados, autores que tratam do uso de imagens para o ensino de línguas estrangeiras procuram classificar as imagens de acordo com seus tipos e funções (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996; HILL, 2004). Além disso, são consideradas na literatura recomendações sobre como devem ser as imagens para um melhor aproveitamento em determinadas atividades.

Os próximos tópicos tratarão de questões de imagens relacionadas aos diversos tipos de materiais visuais utilizados em salas de aula de línguas estrangeiras.

2.2.1 Materiais visuais no ensino de línguas estrangeiras

De acordo com Hill (2004), auxílios visuais (*visual aids* em inglês) é um termo usado para cobrir uma variedade de materiais que podem ser feitos ou utilizados pelo professor para se encaixar nos requisitos de um grupo de estudantes ou em um período determinado de seu aprendizado. Corder (1979) vai além do termo auxílios visuais e discorre sobre o que ele chama de “elementos visuais”. Estes elementos corresponderiam a qualquer coisa que o aluno possa ver na sala de aula ou através da janela. Paredes, janelas, portas, quadro de recados, livros, animais, plantas, etc. cada uma destas coisas seria potencialmente um elemento visual no ensino de significado. Todavia, nenhum destes elementos é chamado de auxílio visual, apesar de na maioria das situações de ensino, estes elementos serem mais importantes do que aqueles chamados de auxílios visuais (CORDER, 1979).

Além disso, Corder (1979) chama atenção para o que se denomina como “ensino situacional”, que é o ato de utilizar a situação em que o professor e os alunos estão para dar significado à linguagem ensinada. Para o autor, porém, é evidente que se for se apoiar somente no que esteja disponível em uma sala de aula comum como elementos potenciais em um contexto situacional, não se poderá avançar além de certo ponto sem se recorrer à tradução, descrição ou ao ensino de significado formal unicamente. É aí que entram os elementos visuais (CORDER, 1979).

Wright (1986) diferentemente de Corder, utiliza o termo “materiais visuais” para se referir aos materiais citados anteriormente, compreendendo tanto os auxílios visuais quanto os elementos visuais. Estes materiais visuais cumprem muitos papéis no aprendizado de línguas. As funções são bastante diferentes e as formas dos materiais visuais apropriados são também bastante variadas (WRIGHT, 1986).

O emprego de auxílios visuais em aulas de língua estrangeira possui uma extensa tradição. Sua importância para o ensino foi notada já em 1658 no livro de ensino de latim *Orbis Sensualium Pictus* do teólogo e pedagogo tcheco Johann Amos Comenius. Este estabeleceu já no séc. XVII o princípio de ensinar aos alunos por meio de elementos gráficos. Em seu material didático utilizou numerosas figuras como auxílio ao aprendizado. Naquele período, a associação da palavra/situação/ação foi revolucionária para o ensino de línguas estrangeiras na Europa (MACAIRE e HOSCH, 1996; HILL, 2004).

Contudo, os auxílios visuais provavelmente só se tornaram parte institucionalizada do ensino de línguas no final do séc. XIX e começo do séc. XX. O **método direto** defende que o vocabulário de uma língua seja introduzido através de demonstração, objetos e imagens. No período de 1920–60 a abordagem oral e o ensino situacional de língua defendiam que o professor usasse desenhos no quadro e cartões (*flashcards*) para suprir a falta de ilustrações nos livros–texto (HILL, 2004).

A introdução de cursos audiovisuais no começo da década de 1960, onde tiras de filme e fitas de áudio eram combinados, levaram aos primeiros livros de ensino de línguas estrangeiras totalmente ilustrados. Daí em diante, ilustrações se tornaram um elemento essencial em livros–texto, aumentando seu uso através da “revolução da comunicação” e passando dos desenhos em

preto e branco da década de 1960 e 1970 para as pomposas produções com fotografias coloridas que são produtos básicos hoje em dia (HILL, 2004).

Retomando a ideia de se utilizar elementos que estão fora da sala de aula, pode-se defender que materiais visuais representacionais (desenhos, fotos, modelos, diagramas, filmes) de um objeto são normalmente mais fáceis de trazer para a sala de aula do que o próprio objeto, e.g. um ônibus ou um elefante. Além disso, uma imagem geralmente pode mostrar uma ação ou um processo melhor do que um ator, e.g. saltar de paraquedas ou uma cirurgia (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986).

Outros autores que tratam deste assunto, Macaire e Hosch (1996), bem como Scherling e Schukall (1993), relatam em seus estudos o uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras, em especial o alemão. O termo “imagem” (*Bild* em alemão) é o mais utilizado em seus trabalhos, mas por vezes eles também tratam de materiais visuais (*visuelle Materialien*).

De acordo com Macaire e Hosch (1996), imagens são utilizadas em aulas de língua estrangeira para desencadear determinadas reações nos estudantes: falar algo sobre a imagem, perguntar algo, vir a saber algo novo etc.

Macaire e Hosch (1996) relatam também que apareceram nos últimos anos em muitos países materiais didáticos em que as imagens têm um papel importante: enquanto anteriormente o maior peso recaía sobre o texto, hoje se podem encontrar imagens como fonte de informação que apresentam o mesmo peso de importância que o texto.

Ainda conforme Macaire e Hosch (1996), imagens são tidas em geral como um meio de comunicação fácil de entender. As pessoas acham que as imagens são mais fáceis de serem compreendidas do que textos em língua estrangeira. Por isso, muitos professores trabalham em sala de aula com figuras retiradas de materiais didáticos, livros ilustrados, HQs e caricaturas.

Os autores aqui citados saem em defesa do emprego destes recursos visuais no ensino de uma língua estrangeira. Sobre este aspecto há algumas vantagens e desvantagens advindas deste uso que devem ser observadas.

2.2.2 Argumentos para o emprego de imagens no ensino de língua estrangeira

Alguns autores que tratam do tema do uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras trazem alguns argumentos a favor desta utilização que vão desde sua já extensa tradição até a possibilidade de representação de aspectos culturais que, de outra forma, seriam improváveis de serem demonstrados em sala de aula.

Apesar disto, é importante notar que podem existir alguns empecilhos para o emprego de imagens em contextos que exijam aprendizado por parte dos observadores destas imagens.

Um exemplo desta dificuldade em utilizar imagens no ensino é que algumas palavras ou noções não são possíveis de serem ilustradas. Esta é a conclusão a que chegou Goldsmith (1984), que palavras como “esperança”, “somente”, “já”, “logo” não são passíveis de serem representadas sem um contexto dado.

No que se refere a este aspecto, Freire (2008) também diz que é difícil representar pictoricamente conceitos abstratos, o que pode eventualmente causar problemas na compreensão das imagens e conseqüente impedimento no aprendizado do aluno.

Ainda, no que diz respeito à compreensão de informações, representações visuais nem sempre são úteis neste processo (SCHRIVER, 1997). Conforme Schriver (1997), em alguns casos imagens podem atrapalhar a apreensão de algum conteúdo por ser um elemento que causa distração do ponto principal que se quer informar.

Por outro lado, há argumentos a favor da utilização de imagens em contextos educativos e na compreensão de informações.

Segundo Schriver (1997), estudos mostram que a memória para imagens tende a ser melhor do que para textos. Além disso, imagens podem instigar o interesse e a curiosidade do leitor e são frequentemente lembradas muito tempo depois de serem vistas. Do mesmo modo, a autora defende que o uso de ilustrações conjuntamente com textos em situações de aprendizagem leva a um rendimento superior que o uso de texto ou imagem somente.

Já no campo especificamente educacional, Calado (1994) conduziu um estudo exploratório com professores do ensino secundário de Portugal em que perguntou-lhes em questionário a respeito das vantagens e desvantagens

deste uso em sala de aula. A pesquisadora observou neste estudo que menos da metade dos professores viam desvantagens no uso de imagens no ensino (e. g. objetivos de aula distorcidos, alunos se tornam agitados). Por outro lado, no que diz respeito às vantagens de se empregar imagens nas aulas, mais da metade dos professores apontou que os alunos aprendem melhor com as imagens e também participam mais das atividades.

Na área de ensino de línguas estrangeiras, Macaire e Hosch (1996) enumeram alguns argumentos do porquê utilizar imagens neste tipo de ensino, no caso destes autores especificamente no ensino de alemão.

O primeiro argumento de Macaire e Hosch (1996) é que o emprego de imagens em aulas de língua estrangeira possui uma extensa tradição. Como visto anteriormente, Comenius utilizava imagens em seu material de ensino de língua latina já no séc. XVII.

Outro argumento dos autores diz respeito à psicologia da aprendizagem. Segundo eles, imagens atuam positivamente no aprendizado e na memória porque as informações que nós gravamos, nós as armazenamos inconscientemente em imagens. Por isso, os alunos procuram facilitar seu aprendizado recorrendo a técnicas de memorização que utilizam imagens como apoio à lembrança (MACAIRE e HOSCH, 1996).

No caso da didática de língua estrangeira, Macaire e Hosch (1996) apontam que imagens focam a espontaneidade dos observadores, elas provocam uma reação verbal, sobretudo se a imagem é aberta a múltiplas possibilidades de associação.

Mais um argumento defendido por Macaire e Hosch (1996) para se empregar imagens no ensino de línguas é o fator tempo. Segundo os autores toma-se mais tempo e mais detalhes ao se descrever uma foto do que simplesmente mostrá-la. Há duas razões para isso: uma vez que as informações visuais são processadas mais rapidamente na mente, as imagens são “lidas” mais rapidamente. Com um olhar a informação principal é apreendida. Se a imagem interessa ao observador, ele lança então um segundo olhar sobre ela a fim de compreender suas particularidades. A segunda razão apontada pelos autores é que imagens são geralmente mais abertas que textos, elas dão uma margem maior para interpretação e então para o ato da fala. Isto ocorre principalmente se a imagem não for inequívoca. Se as imagens

são escolhidas acertadamente elas podem fornecer mais informações e de forma mais rápida (MACAIRE e HOSCH, 1996).

O fator tempo apontado por Macaire e Hosch (1996) é um argumento válido para a utilização de imagens no ensino de línguas, porém as razões apontadas pelos autores são discutíveis. Nem toda imagem apresenta tal facilidade de apreensão de sua informação principal, uma imagem pode até mesmo não apresentar uma informação principal, ou apresentar várias informações de mesma importância, tome-se, por exemplo, uma pintura abstrata ou um gráfico complexo formado por pictogramas. A leitura da imagem também vai depender da experiência prévia do leitor, que nos exemplos citados deverá ter familiaridade com tais tipos de imagens.

Em vista disso, a afirmação de que imagens são geralmente mais abertas que textos no que se refere à sua interpretação é difícil de ser levada em conta sem se especificar que tipos de imagens e textos se está falando e também quem está lendo tais imagens e textos e em que contexto. A partir destas considerações, parece impossível conceber a existência de imagens inequívocas como referidas pelos autores, já que a interpretação da imagem vai ser sempre afetada pelos fatores citados.

Outro aspecto discutível nas afirmações de Macaire e Hosch (1996) é o fato de não explicitarem como fazer a escolha das imagens acertadamente para fornecer informações de maneira mais rápida conforme aconselham. Uma maneira de se fazer tal escolha é levar em consideração os fatores aqui apresentados e por eles não citados.

Macaire e Hosch (1996) apresentam ainda um último argumento para o uso de imagens no ensino de línguas. Este argumento diz respeito a aspectos culturais. Para os autores, palavras, descrições de situações desencadeiam imagens na mente, elas causam determinadas representações. Contudo, não se pode sempre verificar se estas representações estão de acordo com as noções, situações e comportamentos da cultura da língua alvo. Imagens podem estreitar as possibilidades de representação, ou, melhor dizendo, podem oferecer representações mais exatas (MACAIRE e HOSCH, 1996). Um exemplo que pode ser citado a este respeito é um aprendiz brasileiro de inglês que lê um texto na língua alvo em que é apresentada uma caixa de correio em uma casa na Inglaterra. Provavelmente o estudante irá formar uma imagem em sua mente de uma caixa de correio que ele vê nas casas do Brasil. Contudo, de

maneira geral as caixas de correio na Inglaterra são diferentes daquelas encontradas no Brasil, neste caso uma foto de uma caixa de correio do país estrangeiro daria a ele a possibilidade de uma representação mais exata como defendem os autores.

Considerando os argumentos aqui postos, há várias razões para se utilizar imagens no ensino de línguas estrangeiras para um melhor aproveitamento por parte dos alunos no que diz respeito a fatores como apreensão de conteúdo, motivação para participar de atividades ou apoio à lembrança.

Contudo, o uso de imagens pode também por vezes dificultar o aprendizado. Alguns exemplos desta dificuldade causada pelas imagens que podem ser citados são o caso de imagens que distraiam a atenção do leitor da informação principal que se quer comunicar ou o caso de se tentar comunicar conceitos abstratos por meio de imagens sem um contexto apropriado.

Para tentar evitar estas dificuldades é necessário em primeiro lugar saber o que esperar de uma imagem para o ensino de línguas, isto é, conhecer suas funções didáticas. É disto que trata o próximo tópico.

2.2.3 Funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira

Existem várias funções para as imagens como auxílio no aprendizado de uma língua estrangeira. Alguns autores apresentam funções mais gerais, outros mais específicas, dependendo do tipo de atividade empreendida ou habilidade desenvolvida.

A partir das várias funções descritas pelos autores consultados pode-se condensá-las em quatro funções principais para o ensino de línguas estrangeiras que serão aqui intituladas: motivação, contornar a limitação na proficiência linguística, lembrete e pretexto para se falar/escrever.

Cada uma destas funções é descrita a seguir.

Motivação

Uma das funções mais importantes e mais citadas pelos autores consultados é a de motivação (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996; HILL, 2004). Esta função da imagem não possui um objetivo de ensino específico, sua meta é proporcionar diversão e contentamento aos alunos e professores.

Para todo curso de língua estrangeira, principalmente com iniciantes, deve-se pensar que não há somente curiosidade e vontade em relação à língua estrangeira, mas também medo por parte dos estudantes no que se refere a exigências excessivas e pressão por um bom desempenho. Os estudantes desejam não só eficiência, mas também calor, contato, diversão e uma atmosfera de aprendizagem descontraída (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Através de imagens não só o intelecto, mas também o lado afetivo dos estudantes é ativado: alegria em um desenho bem sucedido, diversão em detalhes engraçados (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Além disso, quando as imagens ativam sentimentos elas podem tirar as aulas da rotina diária (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Macaire e Hosch (1996) acrescentam ainda sobre este aspecto que, no caso dos livros didáticos, a intenção dos ilustradores é abordar não somente o intelecto dos alunos, mas também seu lado afetivo: professores e alunos devem se divertir, as imagens devem estimular sua fantasia. Por isso, podem ser observados em alguns materiais didáticos personagens de HQs, figuras fantásticas que comentam alguma parte da lição indicando algo ou relatando sua opinião (MACAIRE e HOSCH, 1996). Um exemplo de uso de personagens fantásticos em materiais visuais pode ser observado no livro de ensino de alemão *Themen neu 1* em que há uma bruxa que aparece no decorrer das lições fazendo comentários (figura 2.1). Esta imagem de personagem tem a função de motivação, não apresentando um objetivo de ensino específico.



Figura 2.1 Exemplo de uso de personagem fantástico em livro didático de ensino de alemão (AUFDERSTRASSE et al., 1998).

Da mesma forma, Wright (1986) defende que o material visual pode fornecer diversão aos alunos e também ao professor durante as atividades.

Wright (1986) lembra também de uma função que pode ser classificada como motivação. Em testes, ocasiões em que os estudantes geralmente sentem muita pressão, o uso de imagens pode deixar a atmosfera mais leve (WRIGHT, 1986).

Macaire e Hosch (1996) consideram também as imagens decorativas juntamente com as que têm a função de motivação.

Porém é preciso lembrar que vários autores advertem que o uso de imagens somente decorativas, sem uma função específica para a compreensão da informação, pode causar distração e consequente impedimento na apreensão do conteúdo (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996; SCHRIVER, 1997).

Contornar a limitação na proficiência linguística

As imagens utilizadas com a função de contornar a limitação na proficiência linguística estrangeira têm a característica de procurar diminuir a distância entre a limitação do aluno em utilizar a língua estrangeira e as experiências de vida do aluno, seus conhecimentos, base cultural e educacional.

De acordo com Wright (1986), as ideias que podem ser tratadas na linguagem que o aluno já conhece são geralmente abaixo do seu nível de sofisticação. Imagens podem compensar esta limitação.

Sobre esta função Scherling e Schuckall (1993) defendem que as imagens ajudam principalmente os alunos iniciantes a contornarem a discrepância entre seu conhecimento de mundo e sua competência limitada com a língua.

As próximas duas funções a serem descritas – demonstração e fornecimento de informações não verbais – são derivadas da função de contornar a limitação na proficiência linguística.

Imagens como demonstração

Imagens com a função de demonstração ilustram ou exemplificam objetos, situações ou processos, pois, alguns destes aspectos se fazem difíceis de demonstrar ou tematizar sem imagens, e.g. um ônibus, uma cirurgia (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

A função de demonstração das imagens é largamente estabelecida, pois, muitos exemplos na sala de aula podem ser demonstrados. Uma demonstração tem sempre a função de esclarecer algo, de representar algo, facilitando assim a compreensão. Por este motivo, chama-se também de função de explicação ou de auxílio para compreensão ou ainda “ilustração” (MACAIRE e HOSCH, 1996).

Auxílios visuais para compreensão são em muitos casos superiores a outras experiências de esclarecimento. Por exemplo, desenhos feitos no quadro servem muito bem para introduzir conceitos, sobretudo de assuntos concretos, situações, ações (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Scherling e Schuckall (1993) alegam que as imagens em oposição à língua possuem uma semelhança imediata com o que é apresentado. Além disso, atestam que as imagens podem sempre representar algo se as possibilidades de descrição da língua faltam ou são difíceis. Há que se fazer uma ressalva quanto à possibilidade de sempre se poder representar algo com imagens. Como explicam Goldsmith (1984) e Freire (2008) por exemplo, há vários casos em que é difícil representar algo por imagens, como no caso de conceitos abstratos.

Mas, no caso de se poder representar objetos e situações por meio das imagens, o poder de esclarecimento delas auxilia a compreensão e ajuda os participantes da aula a esclarecer pontos de maneira econômica e eficaz (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Scherling e Schuckall (1993) alegam ainda que gráficos e tabelas também podem assumir a função de esclarecimento para apresentar correlações complexas. Além disso, imagens podem ser utilizadas para esclarecer pontos de gramática.

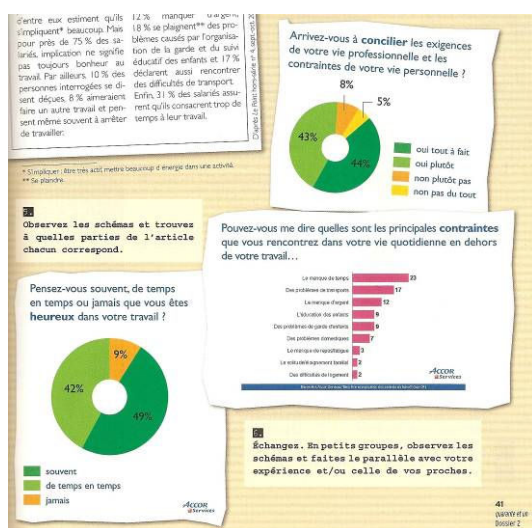


Figura 2.2 Exemplo de uso de gráficos com função de demonstração em livro de ensino de francês (BERTHET et al., 2006a).

Macaire e Hosch (1996) propõem ainda três subdivisões para a função de demonstração: demonstração de palavras, de conteúdos gramaticais e de gestos/mímica.

Por demonstração de palavras Macaire e Hosch (1996) se referem a palavras isoladas. Para eles palavras que representam objetos concretos são fáceis de representar ao contrário de palavras que se referem a conceitos abstratos que são mais difíceis de representar por imagens. Esta afirmação corrobora as ideias de Goldsmith (1984) e Freire (2008) sobre a representação por meio de imagens.

Um exemplo de demonstração de palavras pode ser visto na figura 2.3 a seguir, no caso representações de palavras que se referem a objetos concretos. Neste exemplo são apresentados desenhos de objetos (e.g. computador, cadeira, casa) e seu nome embaixo da figura. Aqueles desenhos que não possuem seu nome abaixo pede-se que se coloque um dos nomes que aparecem no comando do exercício acima.

2 Βάλτε τη σωστή λέξη

βιβλίο - τηλεόραση - αναπτήρας - σπίτι - πορτοφόλι - εφημερίδα - μηχανή - σουβλάκι - αυτοκίνητο

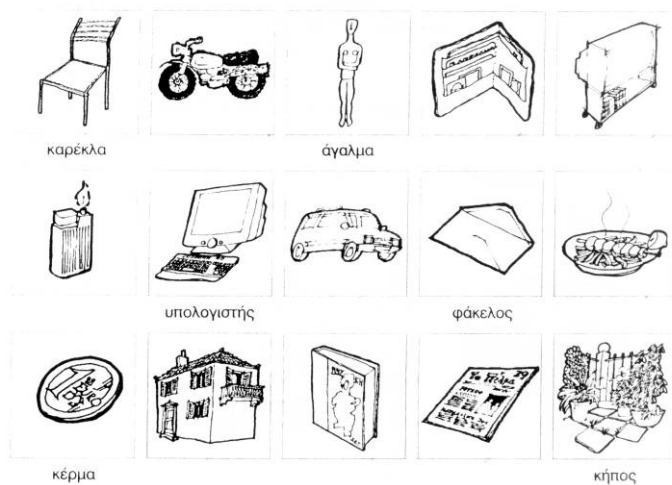


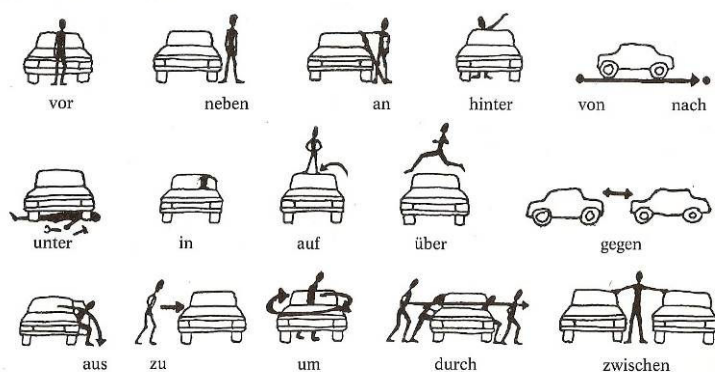
Figura 2.3 Exemplo de função de demonstração de palavras no livro de ensino de grego moderno *Epikinoniste Elliniká* (ARVANITÁKIS e ARVANITÁKI, 2002).

Quanto à demonstração de conteúdos gramaticais através de imagens, Macaire e Hosch (1996) expõem que sua visualização é bastante diversa. Muito depende do tema gramatical que se pretende demonstrar, e.g. tempos verbais, preposições, gênero etc.

Um exemplo de imagem com função de demonstração de conteúdo gramatical pode ser observado no exemplo 4 seguinte. Ali as preposições de lugar (e. g. atrás, entre, contra) são representadas a partir do desenho de um homem em relação ao desenho de um carro.

Präpositionen

§ 15 Lokale Präpositionen



134 einhundertvierunddreißig

Figura 2.4 Exemplo de função de demonstração de conteúdo gramatical, no caso preposições de lugar, no livro de ensino de alemão Themen Neu 1 (AUFDERSTRASSE et al., 1998).

No que diz respeito à demonstração de gestos, as imagens que possuem esta função representam a linguagem corporal ou expressão facial de pessoas (MACAIRE e HOSCH, 1996). Um exemplo desta função ocorre na figura 2.5 a seguir. No exercício se propõe relacionar gestos que estão descritos de forma verbal com as imagens de pessoas realizando movimentos corporais e expressões faciais.



Figura 2.5 Exemplo de função da imagem de demonstração de gestos (PERLMANN-BALME e SCHWALB, 2005).

Fornecimento de informações não verbais

Pode-se alegar que todas as imagens são portadoras de informação não verbal. Porém, as imagens que possuem a função de fornecimento de informações não verbais aqui estabelecida são aquelas que têm por objetivo fornecer elementos visuais que transmitam tanto uma visão geral quanto detalhes do assunto ou texto tratado em sala de aula (WRIGHT, 1986).

Com o uso de imagens pode-se prevenir que o aluno tenha uma ideia totalmente equivocada do que ele está lidando e também ajudá-lo a compreender certas partes de um texto, conforme defende Wright (1986).

Além disso, desenhos ajudam a dar significado ao texto e a adicionar informações não apresentadas neste texto e a dar um senso de realidade à situação (WRIGHT, 1986).

Sobre esta função da imagem Wright (1986) alega que textos para atividades de audição e leitura extensiva³ e intensiva⁴ são geralmente acompanhados de sequências de imagens ou imagens isoladas ajudando o

³ Atividades de audição ou leitura extensiva têm o objetivo de que o aluno tenha uma visão geral do texto (WRIGHT, 1986).

⁴ Atividades de audição ou leitura intensiva têm o objetivo de que o aluno compreenda grandes proporções do texto além de vários detalhes (WRIGHT, 1986).

aluno a ter uma visão geral do que ele está ouvindo e frequentemente auxiliando-o a compreender certas partes do texto (WRIGHT, 1986).

Um exemplo deste uso pode ser visto na figura 2.6 seguinte. A imagem provê uma visão geral do que se está tratando no diálogo escrito que também é reproduzido no CD de áudio, dando assim a possibilidade do aluno entender do que trata o texto bem como partes dele.

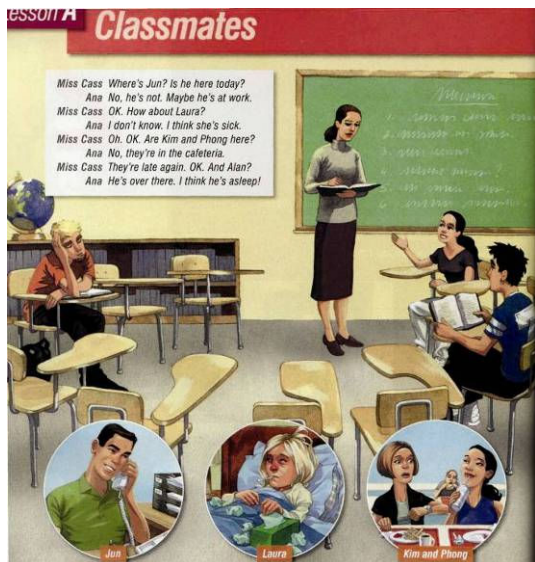


Figura 2.6 Exemplo de imagem com função de fornecimento de informações não verbais no livro de ensino de inglês Touchstone 1 (MCCARTHY et al., 2008).

Lembrete

Imagens com função de lembrete fornecem subsídios visuais aos alunos para que eles possam se lembrar de elementos da língua com que estão lidando. Esta lembrança pode ser imediata, como em um exercício que demande formar frases com o auxílio de imagens ou uma lembrança de mais longa duração como no caso de se relacionar elementos que possuam alguma relação (e.g. substantivos de mesmo gênero) funcionando como técnicas mnemônicas para posterior recordação de conteúdos.

Um exemplo de lembrete para resolver um exercício ocorre no caderno de exercícios de francês *Alter Ego 1* em que há figuras (e.g. uma pessoa tirando fotos, uma mão escrevendo) para auxiliar o aluno a dizer o que as pessoas estão fazendo no momento, já que o tema da lição e do exercício é o presente contínuo (figura 2.7).

LE PRÉSENT CONTINU

4

Dites ce que les personnes sont en train de faire.

Exemple :  → Ils sont en train de visiter un musée/regarder un tableau.



1. Vous êtes en train de prendre une photo.
2. Elle est en train d'écrire.
3. Je suis en train de faire du tricycle.
4. Il est en train de dormir.
5. Nous sommes en train de dîner. *prendre un verre*
6. Tu es en train d'acheter un billet de train.

Figura 2.7 Exemplo de imagem com função de lembrete (BERTHET et al., 2006b).

No que se refere a técnicas mnemônicas um bom exemplo pode ser observado na figura 2.8 seguinte. Os substantivos de mesmo gênero gramatical são apresentados em conjunto, o elefante e a caneta, que em alemão são do gênero masculino, aparecem conjuntamente, com o elefante segurando a caneta em sua tromba. Similarmente aparecem a casa e o livro de gênero neutro e a bailarina e o violão de gênero feminino. Sem estas ligações entre cada par de elementos, apresentando então cada item separadamente, não existiria a técnica mnemônica neste caso.



Figura 2.8 Exemplo de imagem com função de lembrete, especificamente técnica mnemônica (FUNK, 1994).

A função de lembrete é importante para o aprendizado de línguas, pois quanto mais os órgãos de sentido participam do processamento de informação, melhor é a compreensão e a retenção da informação. Imagens podem ser lembretes úteis, pois as informações são armazenadas de forma

visual na mente. Autores de livros didáticos procuram levar em conta este conhecimento (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996).

Além disso, imagens também podem agir como um lembrete de significado enquanto o aluno luta para lembrar-se de longos trechos de texto. Segundo esta ideia, imagens ajudam a clarear e a tornar memorável o significado do texto.

No caso de produção oral, sequência de figuras também podem guiar o estudante e lembrá-lo do que falar (WRIGHT, 1986).

Do mesmo modo, materiais visuais para atividades de reprodução escrita servem para relembrar o estudante das frases a serem reproduzidas. As imagens fornecem uma ligação com a situação na qual ele repetiu a frase ou de alguma maneira o faz se tornar familiar com esta situação (WRIGHT, 1986).

Imagens como pretexto para se falar/escrever

Imagens com a função de pretexto para falar ou escrever, como o nome já diz incentivam o aluno a produzir na língua estrangeira.

Há várias imagens que podem servir como pretexto para se falar ou escrever. Qual delas escolher dependerá do objetivo pedagógico que se deseja atribuir a ela (descrição da imagem ou expressão livre) (MACAIRE e HOSCH, 1996).

Segundo Wright (1986), em atividades de produção oral livre ou composição livre de textos, imagens podem servir de linha guia. Os materiais visuais podem fornecer sugestões não verbais para este fim. Eles dão ao aluno algo para com que ele possa falar e o guia a usar a língua de uma maneira que o professor sabe que ele pode.

HQs com balões de fala vazios, imagens avulsas como retratos de família ou fotografias que representem uma situação incomum, além de gráficos podem ser usados para dar informação para se produzir respostas por parte dos alunos (WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996).

As figuras 2.9 e 2.10 ilustram o uso de imagens com função de pretexto para se falar e para escrever.

SPRECHEN

1. Sehen Sie sich das Bild an.
- a) Was tun die beiden?
 - b) Was sollte man in einer solchen Situation beachten?
 - c) Wie überzeugt man eine andere Person am besten von seiner Meinung?



Figura 2.9 Exemplo de imagem com função de pretexto para se falar no livro de ensino de alemão Em Hauptkurs (PERLMANN-BALME e SCHWALB, 2005).

Na figura 2.9 pode-se observar o desenho de um homem e uma mulher gesticulando. A partir desta figura se pede que se debata sobre o que os personagens estão fazendo e como devem se comportar.

Na figura 2.10 a seguir, apresentam-se imagens para se dizer a partir delas o que ocorreu em determinada situação.

LEKTION 8

Nach Übung 5 im Kursbuch

1. Was ist hier passiert?

Stuttgart

a) In Stuttgart ist ein Bus gegen einen Zug gefahren.

Deggendorf

b) _____

Linz

c) _____

Basel

d) _____

New York

e) _____

Duisburg

f) _____

Figura 2.10 Exemplo de imagem com função de pretexto para se escrever no livro de ensino de alemão Themen Aktuell 2 (AUFDERSTRASSE et al., 2005).

Considerações a respeito das funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira

As funções relatadas nesta seção podem ser observadas e comparadas na tabela 2.2 seguinte em que na coluna da esquerda estão localizadas as funções didáticas e na coluna da direita suas respectivas descrições.

Tabela 2.2 Quadro comparativo entre as quatro principais funções das imagens no ensino de uma língua estrangeira.

FUNÇÃO DIDÁTICA		DESCRIÇÃO
Motivação		Não há objetivo de ensino, mas de diversão, contentamento.
Contornar a limitação na proficiência linguística	<i>Demonstração</i>	Ilustrar, exemplificar elementos isolados como objetos, situações, processos.
	<i>Informações não verbais</i>	Fornecer uma visão geral e detalhes do assunto tratado.
Lembrete		Fornecer subsídios visuais para memorização de elementos da língua.
Pretexto para falar/escrever		Fornecer subsídios visuais para produção verbal.

Sobre as funções didáticas, é preciso frisar que as imagens não possuem em si tais funções. Uma imagem potencialmente tem qualquer uma das quatro funções mencionadas, ou seja, uma mesma imagem pode ser divertida, ajudar o aluno a contornar a limitação na proficiência linguística, auxiliar a memorizar conteúdos e ser utilizada como pretexto para produção na língua estrangeira.

Desta forma, a função da imagem vai depender do que se pede dela, seja por meio do professor ou da instrução de um exercício ou atividade que se encontre em um livro didático.

Outra observação a ser fazer é que uma imagem pode cumprir duas ou mais funções ao mesmo tempo, tanto que para algumas situações é difícil separar claramente uma função de outra como visto no caso da função de demonstração e de lembrete.

Os autores consultados para este trabalho além de descreverem as funções das imagens, tecem também recomendações de como utilizar as imagens de maneira eficaz, as quais são apresentadas a seguir.

2.2.4 Recomendações dos autores para seleção de imagens para o ensino de uma língua estrangeira

Os autores consultados tecem recomendações a respeito de aspectos a se ter em mente quando da seleção de imagens a serem utilizadas em sala de aula de línguas estrangeiras. Pode-se contar entre estas recomendações três aspectos: relação da imagem com a função didática; relação com as características dos alunos e; quantidade de informação nas imagens. Contudo,

algumas recomendações podem influenciar ou serem influenciadas por mais de um destes aspectos.

Os três aspectos são descritos a seguir.

Relação da imagem com a função didática

A maioria dos autores consultados (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996) concorda sobre a importância de se saber o que esperar de uma imagem no ensino de línguas, isto é, ter em mente qual função didática a imagem selecionada cumprirá em sala de aula.

A este respeito, Wright (1986) expõe que um ponto chave para o uso eficaz de imagens em ensino de línguas estrangeiras é a consciência de qual contribuição se pretende que o material visual ofereça. O autor acrescenta ainda que quanto mais precisamente se puder dizer qual a contribuição do material visual em uma situação específica, maior a probabilidade de que se possa escolher e usar a mídia disponível de forma eficaz.

Ainda a este respeito, Scherling e Schuckal (1993) defendem que a princípio todos os tipos de imagens são passíveis de serem empregados em aula se estas imagens estiverem relacionadas a um objetivo adequado de aprendizado. Por esta razão, estes autores concordam com Wright (1986), dizendo que é útil saber para uma aula, quais qualidades levam a quais contribuições, saber também que utilizando imagens determinados objetivos de aprendizado podem ser alcançados (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993). Scherling e Schuckall (1993) defendem ainda que é preciso considerar no momento da escolha das imagens a ligação com o conteúdo ensinado.

As ideias de Wright (1986) complementam a este respeito já que para ele a ênfase dada à diversão, referência da vida real, ou funcionalismo vai determinar que tipo de material visual a ser usado (WRIGHT, 1986).

Scherling e Schuckall (1993) afirmam que um pressuposto para que a ligação entre a imagem e o objetivo pedagógico tenham sentido é que exista uma correspondência entre os dois. Não haveria muito sentido, por exemplo, relacionar uma imagem complexa, cheia de detalhes a uma simples e breve tarefa. Ou, na outra direção, uma imagem com pouca abertura a diferentes interpretações não serve para uma atividade de produção livre, como a composição de um texto (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Uma última menção à função das imagens diz respeito ao possível conflito entre duas funções que pode influenciar a escolha de uma imagem para se trabalhar. A este respeito, Macaire e Hosch (1996) relatam que a função motivadora de uma imagem pode ser posta em oposição à função de pretexto para fala, isto é, alunos podem escolher imagens para trabalhar das quais eles possuam conhecimento, que representem situações de seu dia a dia em detrimento de imagens que eles julguem interessantes, mas que sejam pouco transparentes, altamente dinâmicas e emotivas (MACAIRE e HOSCH, 1996).

Características dos alunos

Um fator importante a se considerar ao escolher ou produzir materiais visuais para o ensino de línguas são as características dos alunos que vão receber estas imagens. Estas características dizem respeito às bases educacionais, sociais e culturais dos alunos, bem como sua faixa etária, tipo de inteligência e interesses.

A este respeito Corder (1979) chama atenção para o que ele denomina de características relevantes nos materiais visuais e sua relação com o estudante que utiliza estes materiais.

Corder (1979) explica que a língua é uma parcela de um contexto de situação. Na experiência diária das pessoas o entendimento do que está acontecendo em uma situação na qual a língua ocorre é derivado da relação entre a língua e os outros elementos relevantes da situação.

Por esta razão, Corder (1979) defende que ao ensinar conteúdo ou linguagem, deve-se tomar cuidado para não supor que os alunos compreendem. Não se deve pressupor que eles tenham linguagem suficiente para entender o conteúdo que lhes é explicado ou, vice versa, que eles tenham conhecimento de mundo suficiente para compreender a língua.

Em vista disso, o autor avisa que a habilidade em entender as características relevantes da situação e discernir a relação entre elas depende de vários fatores como maturidade e experiência além de sua base social e cultural. As técnicas e materiais visuais usados em sala de aula devem ser adaptados às capacidades, base educacional, social e geográfica do aluno. De outra forma a língua que eles devem dar significado não será compreendida (CORDER, 1979).

Ainda no que tange à importância de se conhecer os estudantes a quem as imagens se dirigem, Scherling e Schuckall (1993) também apresentam algumas explicações e recomendações. Segundo eles, diferentes tipos de imagens agem diferentemente sobre diferentes estudantes. Algumas apresentações com imagens que para uns pareçam inócuas podem ser rejeitadas por membros de outras culturas.

Scherling e Schuckall (1993) citam o caso das histórias em quadrinhos para ilustrar este ponto. Segundo estes autores, os alemães têm há muito tempo receio de usar HQs em sala de aula, por causa de sua suposta avaliação como um tipo de história tola para crianças enquanto que na França pessoas de todas as idades leram e leem com prazer histórias como as de Asterix.

Para a avaliação da eficácia das imagens então, é importante conhecer os hábitos visuais dos alunos, saber como eles reagirão a uma provocação gráfica, como compreendem a ironia e referências. Imagens algumas vezes não são levadas a sério pelos alunos ou são até mesmo rejeitadas por eles, por elas serem percebidas como infantis, não sérias ou não estéticas e não apresentarem uma verdade ideal como pessoas de determinadas culturas podem exigir (SCHERLING e SCHUCKALL, 1993).

Levando-se em consideração os aspectos relatados até aqui sobre a importância de se conhecer os estudantes que utilizarão as imagens, Corder (1979) adverte que o produtor de material visual, que no caso pode ser um designer, tem um trabalho muito mais difícil do que o professor que produz seus próprios materiais. Um problema é que o produtor do material não conhece os estudantes da maneira que o professor conhece. Por esta razão, o produtor do material é mais propenso a fazer suposições sobre o conhecimento e as bases culturais e sociais dos estudantes e se suas suposições forem incorretas, isto pode resultar na não compreensão do material por parte dos alunos.

Quantidade de informação nas imagens

Os autores consultados sobre o uso de imagens para o ensino de línguas, especialmente Wright (1986), expõem algumas recomendações sobre a quantidade de informação constante nas imagens e suas vantagens e desvantagens no desenvolvimento de atividades e aprendizado de conteúdo. Desta forma os autores tentam estabelecer como a quantidade de informação

constante nas imagens as influencia para que sejam eficazes em determinadas situações de ensino.

A este respeito, Macaire e Hosch (1996) argumentam que a imagem deve ser uma vantagem para o aprendizado, por isto é importante que elas não sejam somente decorativas, mas que contenham informações relevantes. Somente assim é garantido que a imagem seja levada a sério. Isto quer dizer que a imagem também seja processada como fonte de informação.

Outro autor que trata do aspecto informacional da imagens é Wright (1986). Este é o autor daqueles consultados que trata mais extensamente deste aspecto. Contudo, é preciso notar de início algumas complicações para se compreender a que o autor se refere com alguns termos que utiliza.

Ao descrever a quantidade de informação ideal que uma imagem apresenta Wright (1986) utiliza termos que se tornam difíceis de compreender. Um termo em especial é “claramente”. Por exemplo, Wright (1986) comenta no caso de o professor desenhar uma ovelha no quadro para fazer perguntas à classe a partir dela. Para ele a ovelha desenhada deve conter informação suficiente para se fazer claramente uma ovelha. Porém, é difícil saber o que ele quer dizer com quantidade de informação “suficiente” nem o que seria “claramente”.

O autor em certo momento procura explicar o que seria um desenho claro, ou pelo menos, o que não seria claro e assim distrairia o estudante. Para ele, desenhos estilizados, complexos, teriam qualidades que distrairiam a atenção do estudante. Por outro lado, desenhos desguarnecidos de toda informação desnecessária, com estilo discreto, layout claro, limpo não distrairiam (WRIGHT, 1986).

Outro exemplo que o autor dá em relação à “clareza” informacional da imagem é no caso da atividade de audição extensiva de uma história. Este tipo de atividade exige grande concentração dos alunos, por isso Wright (1986) também recomenda que a informação na figura deva ser apresentada “claramente”. De acordo com ele, um estilo impressionista ou expressivo poderia distrair o estudante e tenderia a esconder o detalhe que os estudantes devem notar na figura (WRIGHT, 1986).

Por outro lado, se por alguma razão o professor queira adicionar dificuldade à atividade, ele poderia fazê-lo fornecendo pistas falsas ou ilustrando deliberadamente algumas referências do diálogo em vários lugares da figura. Esta última dificuldade pode ser considerada útil sendo que ela

aumenta deliberadamente as possibilidades de interpretação abertas ao estudante (WRIGHT, 1986).

Assim, Wright (1986) não defende que em todas as ocasiões os materiais visuais devam ter o mínimo de informações que possam distrair o estudante. O professor pode arriscar um pouco de distração se houver ganho em outras maneiras como um toque de humor ou um sabor da cultura estrangeira.

Além disso, Wright (1986) argumenta que deve haver um equilíbrio entre a necessidade de se evitar informações que podem distrair e a quantidade de informação necessária para fazer parecer “real”.

Outro aspecto importante a se observar no que se refere à quantidade de informação das imagens é o grau de direcionamento que se espera da imagem na realização de uma atividade. Wright (1986) cita o exemplo de que uma sequência de imagens relacionadas é mais provável de guiar o aluno a usar certa linguagem específica do que uma única imagem de estímulo mais geral. Uma sequência de imagens desenhadas em um estilo “limpo”, com um mínimo de informação é mais provável de dar uma direção específica do que uma sequência de imagens em uma convenção que apresenta muitas informações, isto é, um desenho ou uma fotografia cheia de detalhes (WRIGHT, 1986).

Outros tipos de atividades que Wright (1986) discorre sobre a quantidade de informação necessária constante as imagens são as de repetição. Para o autor, ao contrário das atividades de repetição de produção oral, nas de escrita o modelo a ser copiado não desaparece, por esta razão é mais praticável adicionar mais informações nos materiais visuais neste tipo de atividade, informações para aumentar a motivação, senso de realidade, aspectos culturais etc. sem o mesmo receio de causar distração (WRIGHT, 1986).

Já no que se refere a testes, a quantidade de informação dada pelos materiais visuais deve ser determinada por sua função. Materiais visuais usados para testar a compreensão do estudante sobre um único item vai conter provavelmente somente informação suficiente para o objeto, ação ou situação a ser reconhecida. Por outro lado, materiais que têm a intenção de estimular o estudante a falar ou escrever livremente deve apresentar uma quantidade de informações passível de ser interpretada de várias maneiras. A apresentação e estilo devem ser escolhidos para serem atrativos e estimulantes. Além disso, o teste pode ser feito mais difícil adicionando informação não diretamente relevante para o texto (WRIGHT, 1986).

Outro aspecto a se considerar no que diz respeito às informações apresentadas pelas imagens é seu grau de ambiguidade. Wright (1986) tece ainda algumas recomendações a este respeito e afirma que a ambiguidade de uma imagem é uma característica que nem sempre é contraproducente no contexto de ensino de uma língua estrangeira apesar de a maioria dos autores que tratam das imagens darem grande importância a formas de se evitar ambiguidades.

Segundo o autor, caso se deseje provocar interpretações individuais dos estudantes, o material visual deve ter certa complexidade ou implicar em certa complexidade. Por isso, a ambiguidade, uma característica normalmente não desejada em imagens que tenham a pretensão de contribuir para a compreensão de significado, será bem-vinda neste caso (WRIGHT, 1986).

Por outro lado, Wright (1986) diz que se o objetivo da imagem é servir de linha-guia, então o material visual não deve apresentar mais alternativas que a requerida, ou seja, não deve ser ambíguo.

Wright (1986) discorre ainda sobre o fator da ambiguidade no caso específico de atividades de composição livre. Ele argumenta que enquanto os materiais visuais usados nos primeiros estágios da sequência de aprendizado são geralmente mais apropriados quando não são ambíguos, os materiais visuais para composição oral ou escrita para níveis mais avançados podem ser melhores por estas mesmas qualidades: serem ambíguos. Nos primeiros estágios o professor aponta para um conceito particular; em estágios mais adiante ele espera que o estudante aponte os conceitos que interessam a ele usar na língua estrangeira (WRIGHT, 1986).

Como visto até o momento, as maiores preocupações dos autores em relação à eficácia das imagens no ensino de línguas estrangeiras dizem respeito a sua relação com a sua função didática, com as características dos alunos que receberão estas imagens e com a quantidade de informação que as imagens carregam.

No próximo tópico será feita uma síntese a respeito dos aspectos do uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras relatados até aqui.

2.3 Síntese a respeito do uso de imagens no ensino de línguas estrangeiras

Como visto neste capítulo, as imagens podem auxiliar no processo de aquisição de uma língua estrangeira. E este uso já tem uma longa tradição que remonta ao séc. XVII.

As imagens atuam no ensino ilustrando pontos que de outra maneira seriam improváveis de serem representados, auxiliando os estudantes a memorizarem conteúdos e também tornando agradável o ambiente de aprendizado.

Além disso, existem alguns autores que tecem recomendações sobre como utilizar as imagens de forma eficaz no contexto de ensino de uma língua estrangeira. As principais recomendações apresentadas pelos autores consultados são: saber qual a contribuição que se espera da imagem, ou seja, qual a função se quer que ela tenha e; conhecer o estudante que irá receber a imagem, seu conhecimento de mundo, bases culturais, sociais, hábitos visuais etc.; e uma última recomendação que diz respeito quantidade de informação que constam nas imagens.

Todas estas considerações dizem respeito ao designer do livro didático de língua estrangeira. Assim, é importante que o designer tenha em mente estes aspectos quando for escolher ou produzir imagens que farão parte do material didático.

Além disso, ainda se faz necessário trazer teorias e definições do campo do design para melhor auxiliar no trabalho de confecção dos materiais didáticos no que diz respeito a suas imagens.

Uma tentativa de fazer isto é a presente pesquisa. Desta forma, no próximo capítulo será apresentado um estudo analítico do livro de ensino de inglês *Touchstone 1* a fim de descrever o comportamento das imagens que são apresentadas neste livro no que se refere à sua relação com o texto que as acompanha, com base em teorias do design.

3 ESTUDO ANALÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO TOUCHSTONE

Este capítulo apresenta o estudo analítico do livro didático de ensino de língua inglesa *Touchstone Student's Book 1* realizado no que diz respeito à sua estrutura (aspecto editorial) e aos aspectos gráficos nele observados. Este estudo analítico se deu com o intuito de se conhecer as características apresentadas por ele a fim de se fazer um estudo para descobrir como a utilização das imagens no livro influencia o aprendizado da língua inglesa pelos alunos.

Os aspectos de estrutura editorial considerados para a análise foram os que se referem aos elementos constitutivos do livro em seus tipos de páginas divididos em três partes: pré-textual, textual e pós-textual (ARAÚJO, 1986). Quanto aos aspectos gráficos procurou-se observar como o livro se comporta quanto às relações texto-imagem e quanto à apresentação gráfica observada nas páginas do livro.

3.1 Apresentação do livro

O livro escolhido para o estudo analítico aqui apresentado foi o *Touchstone Student's Book 1* de ensino de inglês em nível básico. Este livro é produzido pela editora *Cambridge* e privilegia o ensino do inglês norte-americano (MCCARTHY *et al.*, 2008).

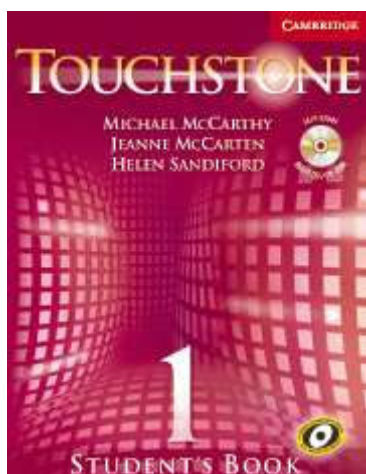


Figura 3.1 Capa do livro *Touchstone Student's Book 1*.

A escolha deste livro se deu devido ao seu uso no curso de inglês do Celin – Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná onde será feito posteriormente um estudo para se investigar a opinião de alunos e professores sobre o uso de imagens e sua relação com o texto no ensino e aprendizado da língua inglesa, além de sua identificação de relações texto–imagem.

O estudo analítico contemplou as unidades de 1 a 6 do livro, correspondentes ao nível básico 1 de inglês no Celin.

Os parâmetros utilizados para a análise do livro selecionado são descritos a seguir.

3.2 Parâmetros de análise

A análise do livro didático foi realizada em três níveis quanto aos aspectos:

- a) editorial;
- b) relações texto–imagem e;
- c) apresentação gráfica.

A análise editorial do livro se baseou na estrutura do livro descrita por Araújo (1986).

No que concerne às relações texto–imagem a análise seguiu o modelo de classificação de Schriver (1997). Este modelo foi escolhido em detrimento ao de Bassy (1974) e Barthes (1990) por oferecer mais opções de análise. Também, o modelo selecionado trata mais explicitamente de questões semânticas e não sintáticas como o faz o modelo de Moles (1992). Além disso, a partir do modelo de Schriver (1997) pode-se analisar relações entre texto e imagens em

menor extensão que o modelo proposto por Moles (1992) que foi pensado para análises de páginas inteiras e mesmo sequências de páginas, conforme explicado no capítulo 1 desta dissertação.

Quanto à apresentação gráfica observada no livro didático, a análise se deu a partir do modelo de Mijksenaar (1997) e dos estudos de Moles (1992).

A maneira como foram feitas essas análises é descrita nos tópicos seguintes.

3.2.1 Protocolo da estrutura editorial

De acordo com a estrutura editorial do livro didático analisado as páginas foram classificadas segundo as três partes do livro: pré-textual, textual e pós-textual.

A parte pré-textual do livro se refere às páginas que aparecem antes que o corpo de texto principal. A parte textual está relacionada ao texto principal do livro e a parte pós-textual é aquela que aparece após o texto principal (ARAÚJO, 1986).

Além da classificação segundo as partes do livro, foram descritas dentro de cada uma dessas partes os tipos de página encontrados (e.g. sumário, abertura de capítulo, créditos etc).

Os tipos de páginas encontrados na análise foram dispostos em uma tabela que pode ser observada a seguir (tabela 3.1). As informações que constam da tabela são as seguintes: as partes do livro em que ocorrem os tipos de páginas, isto é, se está na parte pré-textual, textual ou pós-textual; os tipos de páginas observadas em cada parte do livro; o número de ocorrência destes tipos de páginas e; o número total de páginas analisadas.

Tabela 3.1 Protocolo de coleta de dados com exemplos referentes à estrutura editorial do livro Touchstone Student's Book 1.

Partes do livro	Tipos de páginas	Nº de ocorrências
Pré-textual	Acknowledgements	1
Textual	Abertura de unidade	6
Pós-textual	Free Talk	10
Total de páginas analisadas		17

3.2.2 Protocolo das relações texto-imagem

Conforme o modelo de Schriver (1997), as páginas do livro didático foram analisadas e os resultados dispostos em uma tabela de acordo com sua ocorrência como relações de *redundância*, *complementar*, *suplementar*, de *justaposição* e *fornecendo o cenário* (tabela 3.2).

Tabela 3.2 Protocolo de coleta de dados referente às relações texto–imagem de acordo com a classificação de Schriver (1997).

Relação texto–imagem	nº de ocorrências no livro
Redundância	
Complementar	
Suplementar	
Justaposição	
Fornecendo o cenário	
Total de páginas analisadas	

3.2.3 Protocolo da apresentação gráfica

A análise da apresentação gráfica do livro didático foi baseada no modelo de variáveis gráficas de Mijksenaar (1997). O modelo deste autor é uma tentativa de desenvolvimento das variáveis gráficas descritas por Jacques Bertin de forma que estas variáveis possam fornecer aos designers diretrizes úteis e inteligíveis para seu trabalho.

Mijksenaar (1997) começa por dividir as variáveis gráficas em duas categorias: **de hierarquia**, variáveis que indicam diferença de importância, e **distintivas**, variáveis que indicam diferença de tipo. As variáveis de hierarquia podem ser expressas por meio de tamanho e intensidade e as variáveis distintivas por meio de cor e forma. O autor acrescenta ainda que existem elementos visuais de suporte como áreas de cor, linhas e boxes que cumprem o papel de acentuar e organizar. Estas variáveis são sintetizadas na tabela 3.3 a seguir.

Tabela 3.3 Variáveis gráficas propostas por Mijksenaar (1997).

Distintivas classificam de acordo com a categoria e tipo	cor ilustrações espessura de coluna fonte tipográfica
De hierarquia classificam de acordo com a importância	posição sequencial (cronológica) posição na página (layout) tamanho da fonte tipográfica peso da fonte tipográfica espaçamento (entrelinhas)
De suporte acentuam e enfatizam	áreas de cor e sombreamento linhas e boxes símbolos, logos, ilustrações atributos do texto (negrito, itálico etc.)

Mijksenaar (1997) propõe ainda uma matriz com a função de analisar elementos envolvidos na produção de peças gráficas e estabelecer variáveis apropriadas para estes elementos. Esta matriz é reproduzida na tabela 3.4 a seguir em que as linhas tratam das variáveis de hierarquia que se poderia encontrar em um livro do tipo manual e as colunas dizem respeito às variáveis distintivas.

Tabela 3.4 Matriz proposta por Mijksenaar (1997) para a análise de variáveis gráficas.

Variáveis de hierarquia	+4			título	
	+3	headline	subtítulo		
	+2	intro	headings		
	+1			atributo do texto	
	0			texto principal	ilustrações
	-1	resumo	listas, tabelas	legenda	repetição do título
	-2				fólio
	-3			notas	
		A	B	C	D
		Variáveis distintivas			

A análise realizada aqui foi baseada neste modelo de variáveis gráficas, utilizando-se a matriz proposta pelo autor. A matriz foi adaptada para a análise do livro didático e pode ser vista na figura 3.2 a seguir. Nesta tabela encontram-se verticalmente as **variáveis de hierarquia**. Tais variáveis representam o grau de importância visual do elemento gráfico na página analisada. Os graus estão dispostos em uma escala decrescente em importância de cima para baixo, ou seja, aquele localizado mais no alto da tabela é o de maior importância visual e o elemento situado mais embaixo é o

de menor importância visual. Os graus de hierarquia na tabela aqui exposta vão de +3 (o mais alto) ao -3 (o mais baixo).

Na tabela ainda existem as **variáveis distintivas** que estão dispostas horizontalmente. Estas variáveis demonstram o modo de representação visual do elemento gráfico (e.g. texto, imagem etc.). Na coluna à esquerda estão situados os elementos de texto. Na coluna do meio os elementos de imagem, como fotos e ilustrações. E na coluna mais à direita se localizam as imagens esquemáticas, aqui consideradas como diagramas, boxes e tabelas.

variáveis de hierarquia	+3	título		
	+2	lição		
	+1	subtítulo		box
	0	texto	foto	
	-1	fólio		
	-2			
	-3			
variáveis distintivas				

Figura 3.2 Tabela de variáveis gráficas adaptada a partir de Mijksenaar (1997).

Os dados referentes às variáveis gráficas também foram apresentados em diagramas para a melhor visualização dos elementos que se encontram em páginas-chave do livro.

Os diagramas utilizados para a representação das variáveis gráficas foram baseados no trabalho de Moles (1992) no qual este autor expõe a ocorrência de textos e imagens em páginas de artefatos editoriais. Um exemplo do diagrama elaborado por Moles pode ser visto na figura 3.3 a seguir.

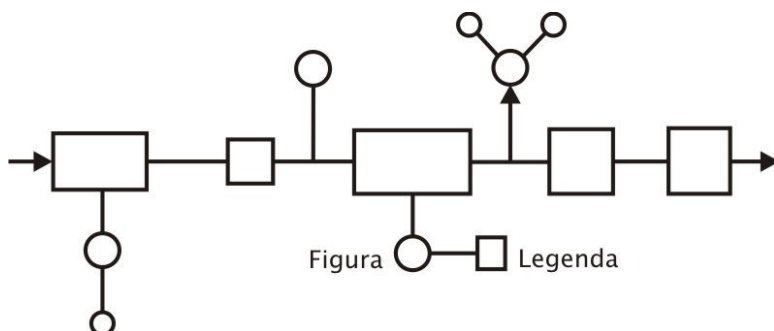


Figura 3.3 Diagrama elaborado por Moles (1992) para apresentação da ocorrência de textos e imagens na página.

As variáveis de hierarquia e distintivas dos elementos gráficos também estão representadas nos diagramas aqui propostos para sua melhor visualização nas páginas do livro didático analisado.

As variáveis de hierarquia são representadas no diagrama. Os elementos situados mais ao alto são os considerados como de maior importância visual. Por outro lado, quanto mais abaixo estiver o elemento gráfico representado, menor seu grau hierárquico.

Em relação às variáveis distintivas, os elementos de texto são representados por quadrados. No caso das imagens, estas são representadas por círculos e as imagens esquemáticas (diagramas, boxes e tabelas) por triângulos.

Os elementos representados têm seus tamanhos proporcionalmente maiores ou menores que os outros dependendo do espaço relativo que sua mancha visual ocupa na página. Por exemplo, se uma fotografia ocupa 2/3 de uma página, esta é representada por um círculo maior que todos os outros elementos.

Estes detalhes podem ser observados no exemplo de diagrama apresentado na figura 3.4 a seguir.

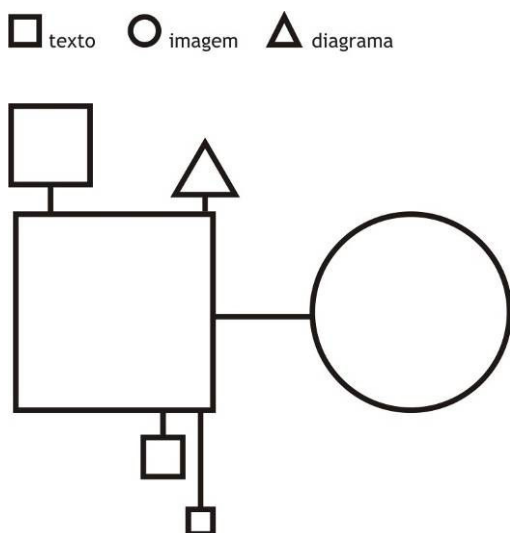


Figura 3.4 Exemplo de diagrama utilizado para apresentar as variáveis gráficas de páginas do livro didático.

No tópico a seguir passa-se aos resultados da análise do livro didático e à discussão.

3.3 Resultados e considerações

Neste tópico serão apresentados os resultados obtidos na análise do livro didático em relação à sua estrutura, às relações texto-imagem e à apresentação gráfica observada. Os resultados serão apresentados em tabelas e diagramas e alguns exemplos serão expostos para a melhor visualização de como textos e imagens são utilizados no livro *Touchstone*.

De início serão apresentados os resultados relacionados à estrutura editorial do livro didático analisado.

3.3.1 Estrutura editorial

Na análise da estrutura do livro *Touchstone* foram encontrados 4 tipos de páginas na parte pré-textual, 5 tipos na parte textual e outros 4 tipos de página na parte pós-textual.

Na parte pré-textual foram encontrados os seguintes tipos de páginas: acknowledgments; unit features (welcome); scope and sequence (sumário) e; useful language for.

A página classificada como “acknowledgments” traz os agradecimentos dos autores. Em “unit features” se explica como o livro “funciona” em relação aos tipos de atividades oferecidas. No caso do tipo de página “scope and sequence”, ela é um sumário em que são apresentados os conteúdos trabalhados em cada unidade do livro e suas respectivas páginas. E em “useful language for” há uma série de frases para auxiliar o aluno a pedir ajuda e trabalhar com um parceiro em inglês.

Passando ao que diz respeito à parte textual do livro analisado pode-se observar os tipos de páginas: abertura de unidade; abertura de lição; continuação de lição; checkpoint e; vocabulary notebook.

Todos os tipos de página aqui descritos são nomeadas pelo próprio livro, com exceção de “abertura de unidade”, “abertura de lição” e “continuação de lição”. Contudo, as páginas aqui consideradas como abertura de unidade aparecem no livro com o número da unidade respectiva em algarismo de tamanho grande na parte superior direita e a palavra “unit” ao lado. Por esta razão se decidiu classificar este tipo de página como “abertura de unidade”.

De forma semelhante se comportam as páginas classificadas como “abertura de lição”. A cada nova lição, na parte superior da página pode-se ver a palavra “lesson” e o número respectivo da lição acompanhando.

Quanto às páginas classificadas como “continuação de lição”, estas são as que não se encaixam nas outras denominações, além de serem páginas subsequentes às de abertura de lição. Elas também possuem a característica de serem continuações das atividades das aberturas de lições do livro.

Os tipos de página “checkpoint” são avaliações com a finalidade de se saber quanto o aluno aprendeu até aquela altura do livro. E as páginas “vocabulary notebook” auxiliam o aluno a aprender vocabulário com atividades voltadas para este fim.

Na última parte do livro, isto é na parte pós-textual, se encontram os tipos de página: *free talk*; *self-study listening*; *self-study listening scripts and answer keys* e; *credits*.

“Free talk”, como o nome em inglês já diz, são páginas com atividades de conversação para os alunos. “self-study listening” serve ao aluno como atividade de audição para que ele realize sozinho em casa com o auxílio do CD que acompanha o livro. Já “self-study listening scripts and answer keys” são as transcrições dos exercícios de áudio para se estudar sozinho e as respostas dos exercícios propostos.

O último tipo de página observada no livro é o “credits” onde são apresentados os créditos das ilustrações, fotos e textos que constam do livro.

A partir da análise realizada sobre a estrutura do livro *Touchstone* observa-se a predominância de páginas dos tipos “abertura de lição” e “continuação de lição”, sendo 24 de cada em um total de 88 páginas analisadas. Um ponto a ser destacado é que nestes tipos de páginas estão a maior parte das atividades propostas pelo livro didático.

O tipo de página “free talk” é o segundo em número de ocorrências. Contudo, este tipo de página contém atividades complementares, consideradas no decorrer do livro como uma atividade a mais, para estudantes que queiram praticar além do que é pedido em sala de aula.

Os tipos de páginas que vêm logo a seguir em número de ocorrências são os de “abertura de unidade” e “vocabulary notebook”. A página “abertura de unidade” traz informações do que será tratado na unidade em questão e mostra também que ali começa uma nova etapa nos estudos. No caso das páginas do tipo “vocabulary notebook”, estas fecham as unidades didáticas com exercícios de vocabulário estudados durante a unidade.

Outro tipo de página é o “checkpoint”, onde ocorre uma avaliação do desempenho do aluno até aquele ponto do livro. Este tipo de página aparece quatro vezes no livro analisado.

O tipo de página “scope and sequence” também aparece quatro vezes no livro e “self-study listening” aparece três vezes. Há duas ocorrências de “unit features” e “self-study listening scripts and answer keys”. Aparecendo somente uma vez no livro analisado estão as páginas “acknowledgements”, “useful language for” e “credits”. Estas últimas páginas mencionadas (de “scope and sequence” a “credits”) não possuem grande relevância para a pesquisa aqui realizada devido ao fato de estes tipos de páginas ocorrerem poucas vezes no livro e terem geralmente pouca ou nenhuma função didática. Além disso, estas páginas em sua maioria apresentam somente texto sem imagens, como é o caso de “scope and sequence”, “acknowledgements”, “self-study listening scripts and answer keys” e “credits”.

Os resultados relatados até aqui podem ser observados na tabela 3.5 a seguir.

Tabela 3.5 Resultados da análise do livro Touchstone Student's Book 1 em relação à sua estrutura editorial.

Partes do livro	Tipos de páginas	Nº de ocorrências
Pré-textual	Acknowledgments	1
	Unit Features	2
	Scope and sequence (sumário)	4
	Useful language for	1
Textual	Abertura de unidade	6
	Abertura de lição	24
	Continuação de lição	24
	Checkpoint	4
	Vocabulary notebook	6
Pós-textual	Free Talk	10
	Self-study listening	3
	Self-study listening scripts and answer keys	2
	Credits	1
Total de páginas analisadas		88

Os resultados da análise das relações texto-imagem são expostos no tópico seguinte.

3.3.2 Relações texto-imagem

No que se refere às relações texto-imagem, observa-se no livro didático analisado uma predominância de relações *suplementar* e *fornecendo o cenário*.

Em um total de 88 páginas analisadas, a relação *suplementar* apresenta-se em 31 páginas e a de *fornecendo o cenário* em 28.

Contudo, há uma ocorrência considerável de relações de *redundância* e *complementar* nas páginas do livro, aparecendo em 14 e 16 páginas do livro, respectivamente.

A única relação texto-imagem não observada na análise do livro didático foi a de *justaposição*.

Estes dados podem ser observados na tabela 3.6 apresentada a seguir.

Tabela 3.6 Resultados da análise do livro Touchstone Student's Book 1 no que se refere às relações texto-imagem.

Relação texto-imagem	nº de páginas do livro em que ocorre
Redundância	14
Complementar	16
Suplementar	31
Justaposição	–
Fornecendo o cenário	28
Total de páginas analisadas	88

A seguir serão apresentados alguns exemplos das relações texto-imagem encontradas no livro *Touchstone*.

As páginas do tipo abertura de unidade do livro analisado apresentam em sua maioria relação *suplementar* entre texto e imagem. Um exemplo disto é o que ocorre na página 11, abertura da unidade 2 do livro (figura 3.5). Nesta página, como na maioria das páginas de abertura de unidade, existem fotos e frases.

Na página analisada se pede ao aluno que relacione cada foto a uma das frases. No caso aqui exposto, há quatro fotos numeradas: 1) Uma mulher vestida formalmente, falando ao telefone, com um lápis à mão, folheando o que parece ser um catálogo ou revista; 2) Quatro pessoas no que parece ser uma biblioteca devido à grande quantidade de livros dispostos em prateleiras ao fundo. Três destas pessoas parecem estudar, sentados à mesa, duas com livros abertos e olhando-os fixamente e a outra pessoa manuseando seu laptop. A outra pessoa está ao fundo, bastante próxima à estante, lendo um livro ; 3) Várias pessoas sentadas frente a carteiras, com lápis em punho, escrevendo o que parece ser uma prova. Estas pessoas parecem estar em uma sala de aula devido às carteiras, a um mapa-múndi e a um quadro de avisos na parede; 4) Um homem deitado em um sofá lendo um livro.

As frases que se pede ao aluno para relacionar às fotografias são as seguintes: 1) “He’s at home.”; 2) “They’re in class.”; 3) “She’s at work.”; 4) “They’re at the library”.

Aqui se pode notar que o conteúdo verbal explica como se deve interpretar o conteúdo visual. Apesar de existir muito mais informações que podem ser extraídas das fotos, estas são limitadas pela informação verbal em sua integração. Por exemplo, pode-se dizer da foto número 3 que “as pessoas estão estudando”, mas o que se quer extrair da imagem é que “They’re at the library”. Esta é uma das características da relação texto–imagem do tipo *suplementar*, um modo explica como se deve interpretar o outro.

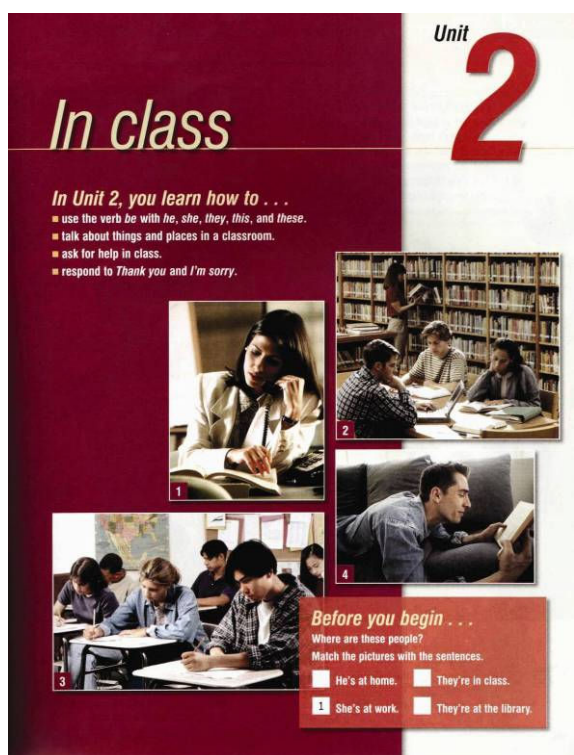


Figura 3.5 Relação texto–imagem do tipo suplementar no livro Touchstone Student's Book 1.

Outra relação texto–imagem no livro didático analisado é a de *fornecendo o cenário*. Este recurso é utilizado de forma predominante nos diálogos apresentados no livro. Neste tipo de relação, um modo de representação (textual ou verbal) fornece uma idéia geral do que será tratado pelo outro modo de representação da informação. Na página 6 do livro *Touchstone* há um destes diálogos (figura 3.6). A ilustração que acompanha o texto mostra um jovem conversando com uma atendente que se encontra atrás de um balcão. Ao fundo pode-se ver pessoas fazendo exercícios físicos em bicicletas e em

uma esteira, além de alguém levantando peso. Daí pode-se notar que o diálogo que é apresentado de forma textual se passa em uma academia de ginástica. O diálogo mostra a atendente recebendo o novo cliente na academia, perguntando seus dados pessoais e ele respondendo para então começar suas atividades.

No caso aqui exposto, a imagem permite que se preveja aspectos gerais do que será tratado no diálogo. Esta é uma das características da relação de *fornecendo o cenário* entre texto e imagem.

2 Building language

A Listen. What is Victor's telephone number?
Practice the conversation.

Receptionist Hi! Are you a member?
Victor No, I'm just here for the day.
Receptionist OK. So, what's your name, please?
Victor Victor Lopez.
Receptionist And what's your phone number?
Victor It's 646-555-3048.
Receptionist And your e-mail address?
Victor Um . . . it's vlopez6@cup.org.
Receptionist OK. So it's \$10 for today. Here's your pass.
Victor Thanks.

Figure it out **B** Can you complete these questions and answers?
Then practice with a partner.

1 A _____ your name?
B Joe Garrett.

2 A What's _____?
B It's jgarrett@cup.org.

3 A _____?
B _____ 646-555-4628.




Figura 3.6 Relação texto–imagem de fornecendo o cenário no livro Touchstone Student's Book 1.

A relação *complementar* entre texto e imagem está presente na página 26 do livro analisado (figura 3.7). Ali há um diagrama que apresenta a relação familiar entre pessoas que são representados pelas ilustrações de seus rostos e seus nomes.

Os rostos estão dispostos no diagrama em pares e cada par localizado um abaixo do outro. Embaixo de cada rosto há um nome próprio (e. g. “Linda Rivera”). Ao lado ou embaixo dos rostos há também o nome da relação familiar entre cada pessoa apresentada no diagrama (e. g. “wife”), além de linhas e setas ligando as pessoas.

Neste caso texto e imagem apresentam informações diferentes, mas que são imprescindíveis para a compreensão da mensagem com um todo. Isto caracteriza a relação texto–imagem *complementar*.

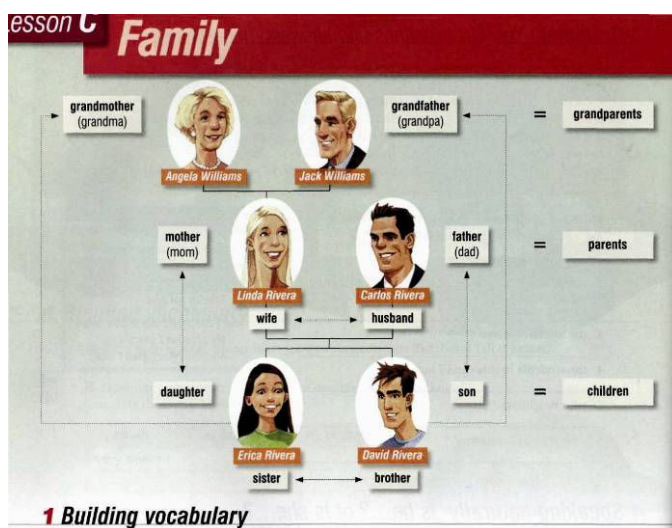


Figura 3.7 Exemplo de relação complementar entre texto e imagem no livro Touchstone Student's Book 1.

Um exemplo de relação de *redundância* entre texto e imagem, isto é, em que o conteúdo visual e verbal carregam basicamente a mesma informação, pode ser visto na página 16 do livro analisado (figura 3.8). Nesta página são apresentados objetos pertencentes a uma sala de aula e cada um destes objetos apresentados possui uma legenda com o seu nome em inglês. Por exemplo, pode-se enxergar um mapa na parede da sala representada e uma linha ligando-o a sua legenda onde está escrito “a map”. Da mesma forma, pode-se observar um relógio pendurado na parede e sua legenda “a clock”.

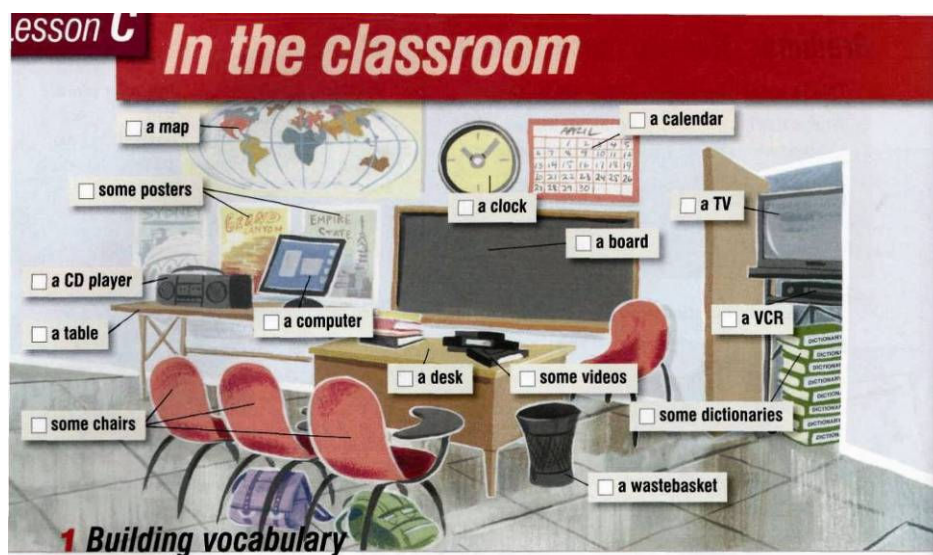


Figura 3.8 Relação de redundância entre texto e imagem no livro Touchstone Student's Book 1.

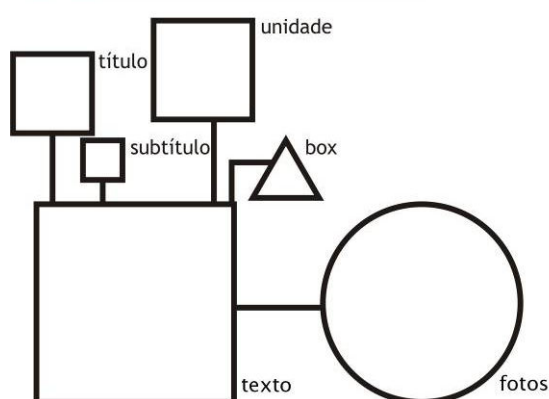
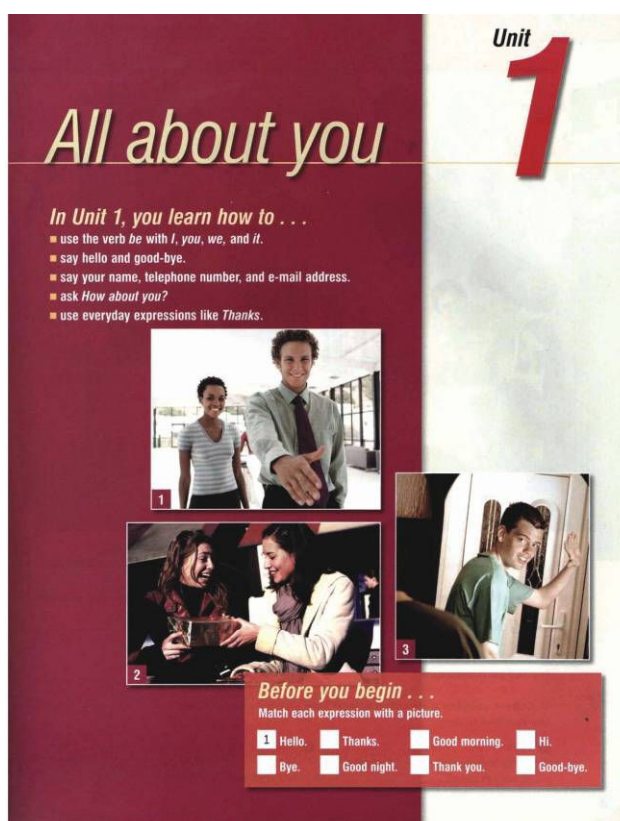
No tópico subsequente serão apresentados os resultados da análise de variáveis gráficas observadas no livro didático.

3.3.3 Apresentação gráfica

Neste tópico serão apresentados exemplos dos principais tipos de páginas e como estas páginas se comportam em relação às suas variáveis gráficas no livro didático *Touchstone Student's Book 1*.

O primeiro tipo de página a ser apresentado é o de abertura de unidade. Analisando-se a página 1 do livro pode-se notar que em um nível de hierarquia 0 estão o texto principal e as fotos. Mais importante hierarquicamente, em um nível +1, estão situados os subtítulos e o box em vermelho no canto inferior direito da página. No caso da página apresentada, os subtítulos são os textos que dizem “In Unit 1, you learn how to...” e “Before you begin...”.

Um nível acima (+2) está o título, nesta página “All about you”. No nível +3, o mais alto em grau de importância visual está o número da unidade que aparece aqui como um algarismo em tamanho grande no canto superior direito da página acompanhado da palavra “unit”. A reprodução desta página e a tabela de variáveis gráficas podem ser observados na figura 3.9 a seguir, bem como o esquema visual que mostra as manchas visuais dos elementos gráficos presentes na página.



+3	unidade		
+2	título		
+1	subtítulo		box
0	texto	fotos	
-1			
-2			
-3			

variáveis de hierarquia

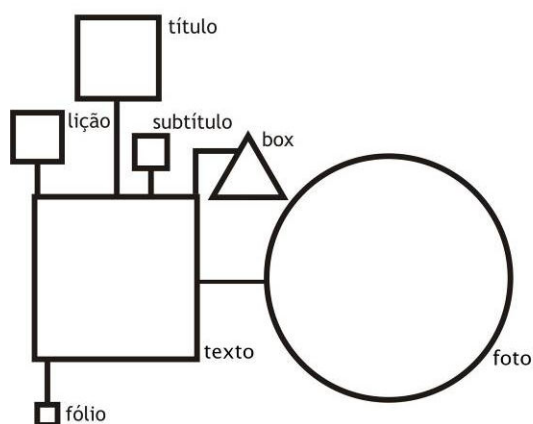
variáveis distintivas

Figura 3.9 Análise das variáveis gráficas da página 1 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo abertura de unidade.

O próximo tipo de página analisado é o de “abertura de lição. Neste pode-se observar como elemento de maior importância hierárquica (nível +3) o título da lição, como a de número 18 do livro *Touchstone* (figura 3.10). Neste caso é o texto que aparece horizontalmente na parte superior da página no interior de um box: “What’s the word for this in English?”

No nível hierárquico +2 encontra-se a lição. Este elemento está localizado no canto superior esquerdo da página com a palavra “lesson” e sua respectiva letra, neste exemplo “D”. No nível +1 estão os boxes e o subtítulo que

acompanha o número da atividade: “1”. No exemplo exposto o subtítulo tem o texto em negrito que diz: “Conversation Strategy”. No nível 0 está o texto principal e a foto, que nesta página ocupa uma proporção maior da página como representado no diagrama. Neste tipo de página existe o fôlio que está hierarquicamente em um nível mais baixo entre todos os elementos analisados, no nível -1. O fôlio se localiza nesta página no canto inferior esquerdo.



+3	título		
+2	lição		
+1	subtítulo		box
0	texto	foto	
-1	fólio		
-2			
-3			

variáveis de hierarquia

variáveis distintivas

Figura 3.10 Análise das variáveis gráficas da página 18 do livro Touchstone, um exemplo de página tipo abertura de lição.

Outro exemplo de página tipo abertura de lição que pode ser observada é a 26 do livro analisado. Esta página possui seus elementos dispostos hierarquicamente da mesma forma que a página 18 do livro didático, estando no nível + 3 o título, no +2 a lição, no +1 o subtítulo, no 0 o texto principal e no -1 o fólio. A exceção está na ausência de boxes nesta página e no fato de que no nível hierárquico 0 há um diagrama (figura 3.11).

Lesson C Family

1 Building vocabulary

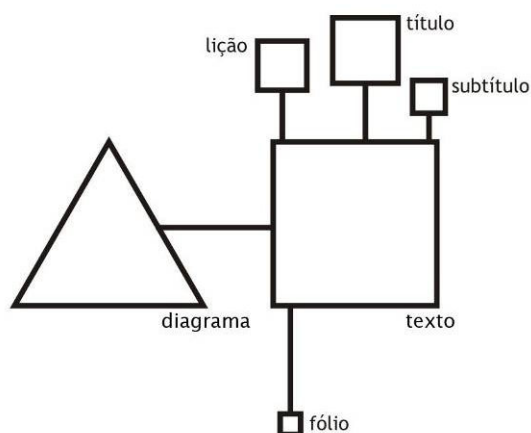
A Listen and say the words above. Then with a partner, ask and answer questions about the people. How many answers can you think of for each person?
 "Who's Angela?" "She's Jack's wife. She's Linda's mother. She's David's grandmother."

B Listen and say the numbers. Do you have any "lucky numbers"? Tell the class.

10 ten	16 sixteen	22 twenty-two	28 twenty-eight	70 seventy
11 eleven	17 seventeen	23 twenty-three	29 twenty-nine	80 eighty
12 twelve	18 eighteen	24 twenty-four	30 thirty	90 ninety
13 thirteen	19 nineteen	25 twenty-five	40 forty	100 one hundred
14 fourteen	20 twenty	26 twenty-six	50 fifty	101 a hundred and one
15 fifteen	21 twenty-one	27 twenty-seven	60 sixty	

About you **C Pair work** Student A: Tell your partner the names and ages of your family members. Student B: Write the information you hear. Then check the information with your partner.

A My mother's name is Sandra. She's fifty-five. B Eva, is your mother's name Sandra? A Yes, it is.



+3	título	
+2	lição	
+1	subtítulo	
0	texto	diagrama
-1	fólio	
-2		
-3		
	variáveis distintas	

Figura 3.11 Análise das variáveis gráficas da página 26 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo abertura de lição.

No caso das páginas do tipo continuação de lição em sua maioria, elas se comportam da maneira descrita a seguir quanto às variáveis gráficas. No nível hierárquico mais alto (+2) estão os títulos. Na figura 3.12 que pode ser vista em seguida os títulos são aqueles textos que indicam o nome das atividades 2 e 3 respectivamente: “Building Language” e “Grammar”. No nível imediatamente inferior (+1) se encontram os boxes da atividade “grammar” e um outro ao lado deste que apresenta um pequeno gráfico relatando um comentário sobre o uso do pronome “I” em conversação. No nível 0 estão o texto principal e a ilustração. No nível -1 está o número e nome da unidade que aparece na parte superior direita, que no caso da página 5 aqui exposta como exemplo apresenta o texto: “Unit 1 All about you”. No nível mais baixo hierarquicamente está localizado o folio que se encontra na parte inferior direita da página 5 do livro *Touchstone* aqui exemplificada.

2 Building language Unit 7 All about you

A Listen. Which classroom is Carmen in this term? What about Jenny? Practice the conversation.

Mr. Martin Good morning. Are you here for an English class?
 Carmen Yes, I am. I'm Carmen Rivera.
 Mr. Martin OK. You're in Room B.
 Jenny And I'm Jenny.
 Mr. Martin Are you Jenny Loo?
 Jenny No, I'm not. I'm Jenny Lim.
 Am I in Room B, too?
 Mr. Martin Yes... Wait - no, you're not. You're in Room G.
 Jenny Oh, no! Carmen, we're not in the same class!

Figure it out **B** Complete the answers. Then check the names of five classmates.

1 A Are you Amy?
 B Yes, I _____.
 2 A Are you Amy?
 B No, _____ not.

3 Grammar *The verb be: I, you, and we*

I'm Jenny.
 I'm not Carmen.
 You're in Room G.
 You're not in Room B.
 We're in different classes.
 We're not in the same class.

Are you Jenny?
 Yes, I am. / No, I'm not.
 Am I in Room B?
 Yes, you are. / No, you're not.
 Are we in the same class?
 Yes, we are. / No, we're not.

In conversation...
 I is the most common word.
 I'm is more common than I am.

I'm = I am you're = you are we're = we are

A Complete the conversations. Then practice with a partner.

1 A Are you Emiko?
 B Yes, I _____. I _____ here for an English class.
 _____ you here for English, too?
 A No, I _____ . I _____ here for a French class.

2 A _____ you Chris?
 B Yes, I _____. _____ we in the same class?
 A Yes, we _____. I _____ Dino.
 B Hi, Dino. Nice to meet you.

B Pair work Choose a conversation and practice. Use your own information. Then act out your conversation for the class.

5

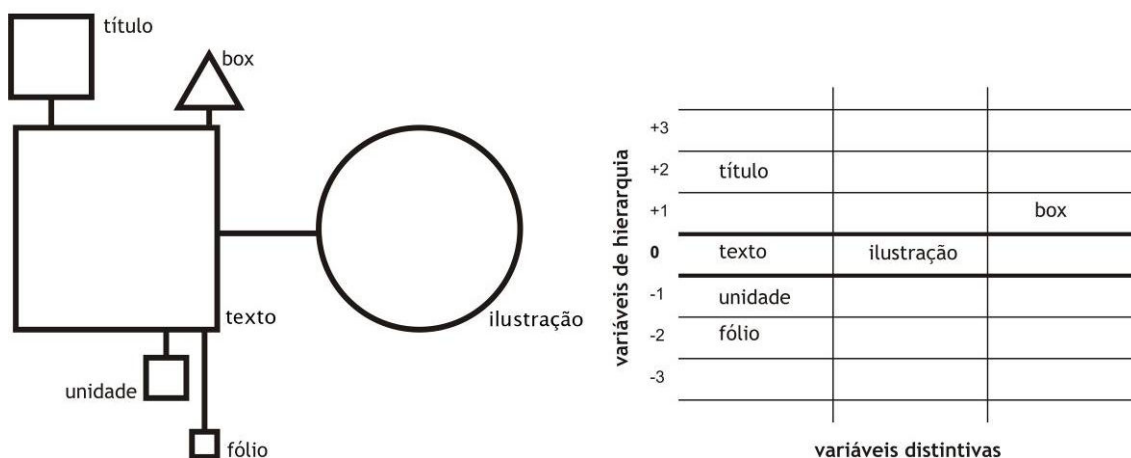
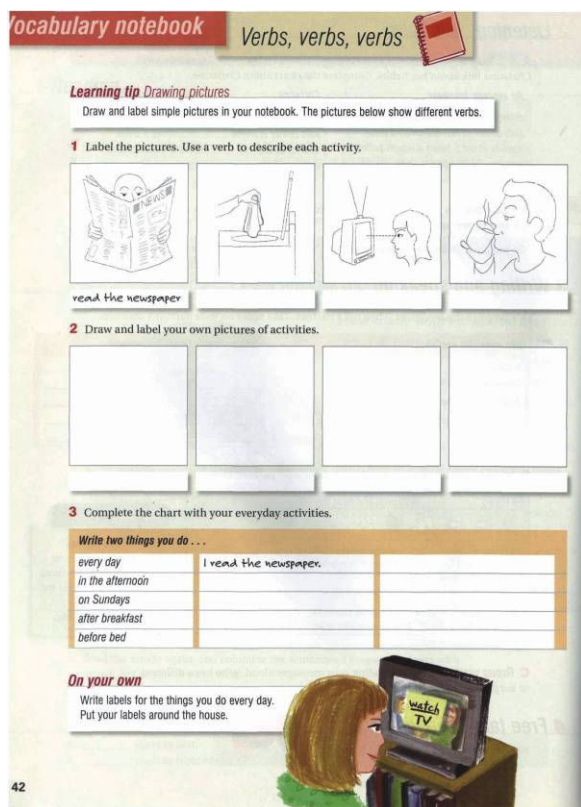


Figura 3.12 Análise das variáveis gráficas da página 5 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo continuação de lição.

As páginas do tipo “vocabulary notebook” apresentam como padrão no canto superior esquerdo no interior de um box vermelho o nome da seção que é exatamente “vocabulary notebook”. Este texto é o mais importante hierarquicamente neste tipo de página ocupando o nível +3 da tabela de variáveis gráficas. No nível inferior +2 está o título, que na página 42 do livro analisado é “Verbs, verbs, verbs” (figura 3.13). Os subtítulos que apresentam as atividades “Learning tip” e “Do your own” estão no nível hierárquico +1. No nível 0 estão o texto principal e as ilustrações. No nível -1 está a tabela do

exercício 3 aonde o aluno deve completá-la com suas atividades diárias. No último nível hierárquico (-2) encontra-se nesta página o fólio que está localizado no canto inferior esquerdo.



+3	voc. not.	
+2	título	
+1	subtítulo	
0	texto	ilustrações
-1		tabela
-2	fólio	
-3		

variáveis distintas

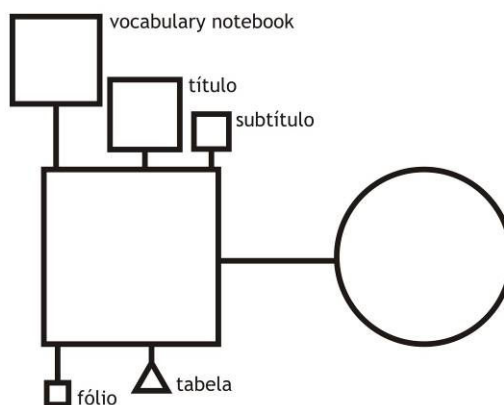


Figura 3.13 Análise das variáveis gráficas da página 42 do livro Touchstone Student's Book 1. Um exemplo de página tipo vocabulary notebook.

No que diz respeito aos tipos de página “checkpoint” encontra-se como padrão no nível mais alto hierarquicamente (+3) o nome da seção “Touchstone checkpoint”. Este texto está localizado no canto superior esquerdo da página. Um nível abaixo (+2) está o texto que indica o número das unidades a que esta avaliação se refere. No caso da página 31 do livro analisado (figura 3.14) as unidades são de 1 a 3. No nível hierárquico +1 estão os títulos dos exercícios propostos. Na página apresentada são os exercícios 1, 2 e 3 que têm respectivamente como títulos: “Can you complete this conversation”; “Unscramble the questions” e “How many words do you remember?” No nível 0 estão o texto principal e a ilustração que nesta página ocupa um espaço menor que o texto, o que pode ser observado na representação do diagrama a seguir. No nível -1 está a tabela do exercício 3 e no nível -2 o folio localizado na parte inferior direita da página.

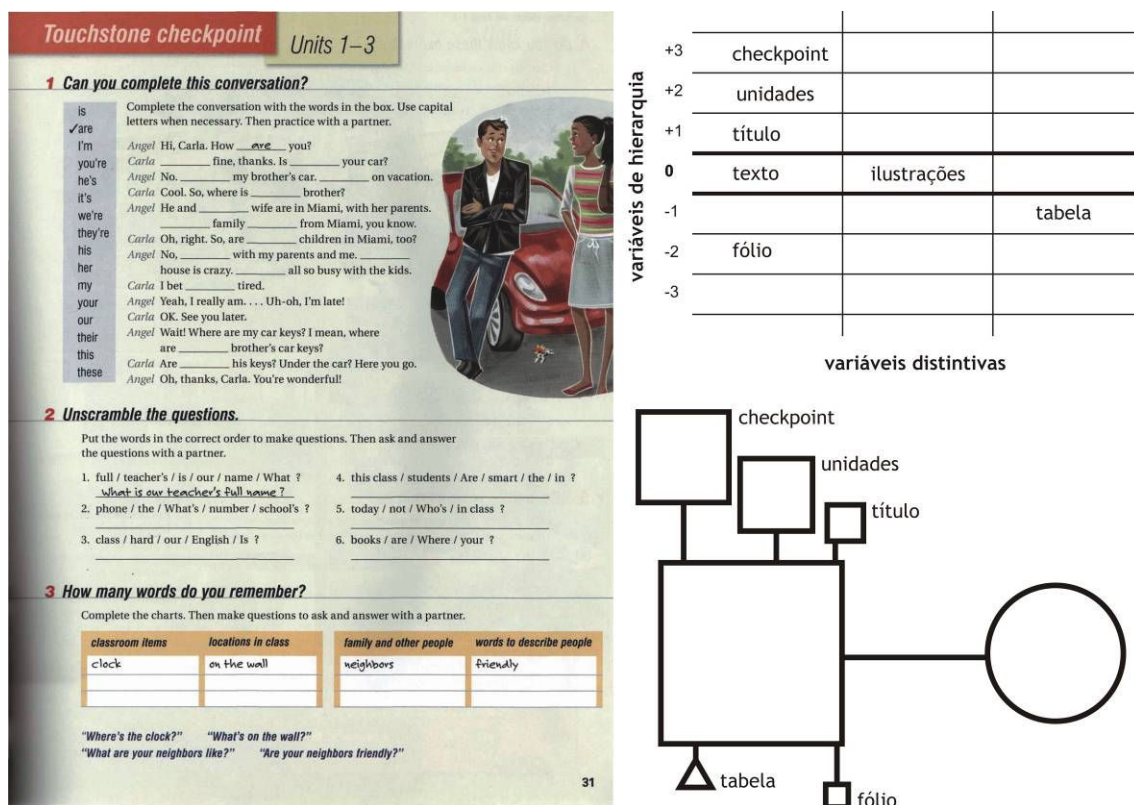


Figura 3.14 Análise das variáveis gráficas da página 31 do livro Touchstone, um exemplo de página tipo checkpoint.

No tópico que se segue é feita uma síntese a partir da análise do livro didático percorrida até aqui.

3.1.2.4 Síntese da análise

A partir da análise realizada pode-se observar no que diz respeito à estrutura editorial do livro didático que em sua *parte textual* – a parte mais importante para o andamento do curso de língua, pois nesta parte há as principais atividades propostas pelo livro didático – os tipos de página mais recorrentes são os de *abertura de lição* e *continuação de lição*. Nesta parte ainda, o tipo de página menos recorrente é o de *checkpoint*.

No que diz respeito à relação texto-imagem a relação mais recorrente no livro analisado é a *suplementar* seguido de perto em número de ocorrências pela relação de *fornecendo o cenário*. Por outro lado, a relação de *justaposição* não foi observada no decorrer do livro didático.

Quanto à apresentação gráfica do livro analisado, o que se nota é que há uma forma padrão de apresentação de acordo com o tipo de página, ou seja,

os mesmos tipos de página do livro tendem a conter os mesmos elementos gráficos em um mesmo nível hierárquico como observado no item 3.3.3. O tipo de página que apresenta um padrão mais rígido, tendo muito poucas mudanças em sua composição a cada nova página, é o de abertura de unidade. Aquela que apresenta maior variação dos elementos gráficos apresentados na página é o tipo de página continuação de lição.

O estudo analítico aqui apresentado teve o intuito de se saber como se comporta o livro didático em sua apresentação gráfica para no caso de alguma questão ser levantada referente aos aspectos aqui analisados, nas entrevistas realizadas com alunos e professores a serem descritas no próximo capítulo, se pudesse interpretá-las levando-se em consideração os resultados aqui observados. Como poderá ser visto no capítulo a seguir, não foi levantada nenhuma questão relevante a este respeito com exceção dos resultados das relações texto-imagem que serviram para selecionar quatro imagens do livro didático segundo as relações que constam do livro didático aqui analisado para a identificação por parte dos participantes da pesquisa na próxima etapa.

O próximo capítulo tratará do estudo realizado junto a alunos e professores de inglês que utilizam o livro analisado neste capítulo para se investigar sua opinião sobre se e de que forma os participantes da pesquisa utilizam as imagens do livro para ensino e aprendizado, além de sua identificação das relações texto-imagem.

4 ESTUDO JUNTO A ALUNOS E PROFESSORES

O estudo aqui descrito tem como objetivo investigar a opinião de alunos e professores sobre se e de que forma utilizam as imagens do livro didático para o aprendizado e ensino, além de sua percepção das relações texto-imagem. Vale ressaltar que aqui não se pretende conceber o aprendizado de forma “bancária” como critica Freire (1999), em que o professor ou educador transfere o conhecimento ao aluno que o recebe passivamente. Pelo contrário, busca-se aqui investigar como os alunos constroem seu conhecimento a partir do uso das imagens e também como os professores ajudam na construção desse conhecimento, além de como estes acreditam que seus alunos aprendem pelo uso de imagens e textos que as acompanham.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com estudantes e professores de língua inglesa. Os estudantes entrevistados foram selecionados a partir de um questionário que foi submetido a duas turmas de nível básico de inglês. No caso dos professores entrevistados, estes foram aqueles responsáveis pelas duas turmas em questão. Apesar de o objetivo principal do questionário ter sido a seleção dos alunos a serem entrevistados, as respostas da questão referente à opinião sobre apresentação visual do livro didático também trazem informações relevantes para a pesquisa. A descrição do método de pesquisa será feita adiante neste capítulo.

A abordagem desta investigação é **qualitativa**, pois trata de interpretar as relações entre o mundo objetivo onde os alunos entrevistados se inserem e sua subjetividade, ou seja, o que eles pensam e realizam com o livro didático e suas imagens. Os dados obtidos deste tipo de investigação não podem ser traduzidos em números não requerendo assim se utilizar métodos estatísticos (SILVA e MENEZES, 2001).

A presente investigação possui também um caráter **exploratório**, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito (GIL, 1996), pois, a bibliografia pesquisada sobre o campo de saber

deste trabalho não traz dados suficientes para se formular hipóteses sobre o problema levantado.

A pesquisa foi realizada no Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná em um curso intensivo de duração de um mês, com carga horária de 60 horas. A escolha deste centro se deu pelo fato de que além da finalidade de aplicação do que se aprende em sala de aula pelos graduandos em Letras, é um local de pesquisa relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos alunos da universidade (CELIN, 2009). Além disso, há a facilidade e, mais importante, a disponibilidade de se realizar a pesquisa neste ambiente que faz parte da mesma universidade do PPG-Design que abriga esta pesquisa.

4.1 Participantes

O estudo foi conduzido com 21 participantes dos quais:

- 17 alunos adultos, sem distinção de sexo, distribuídos em duas turmas de inglês básico 1 do Celin-UFPR e;
- as 4 professoras responsáveis por estas turmas de inglês básico 1 do Celin-UFPR.

A escolha do nível deve-se ao fato de que se pressupõe aqui que estes alunos que se encontram ainda no nível básico de aprendizado de uma língua recorram com maior frequência às imagens para compreender o que se pede em sala de aula devido a sua limitação em compreender o idioma estrangeiro. Por esta razão os estudantes selecionados para o estudo se encontram nesta etapa inicial de aprendizado.

Em um primeiro momento da investigação foi realizado um questionário de perfil e de opinião sobre o livro didático *Touchstone* com alunos das duas turmas do nível básico de inglês do Celin.

A partir da análise dos questionários foram selecionados três alunos para serem entrevistados a respeito das imagens do livro didático. O número final de entrevistados foi determinado conforme as respostas do questionário, dependendo de respostas que instigavam investigação sobre a visão que os alunos têm da apresentação visual do livro didático.

As quatro professoras das duas turmas também foram entrevistadas com o intuito de se investigar suas opiniões sobre como elas utilizam as imagens do

livro didático para ensinar a língua inglesa e também como elas acreditam que seus alunos aprendem por meio destas imagens.

4.2 Amostra de imagens

A amostra de imagens foi selecionada a partir do livro *Touchstone Student's Book 1*, objeto de estudo desta dissertação. Este livro é adotado pelo curso básico de inglês do Celin.

A amostra consta de quatro imagens selecionadas a partir do estudo analítico descrito no capítulo anterior. Cada imagem refere-se a uma categoria de integração entre texto e imagem descrita por Schriver (1997), a saber: redundância, complementar, suplementar e fornecendo o cenário.

A seguir são apresentadas (na ordem em que aparecem no livro didático) as imagens que compõem a amostra e sua classificação.

A primeira imagem selecionada (figura 4.1) para a investigação é um exemplo de integração *suplementar* entre texto e imagem. Na página da imagem existem fotos e frases em que se pede ao aluno para relacioná-las. Ali se pode notar que o conteúdo verbal explica como se deve interpretar o conteúdo visual. Apesar de existir muito mais informações que podem ser extraídas das fotos, estas são limitadas pela informação verbal em sua integração. Por exemplo, pode-se dizer da foto marcada com o número 3 que “as pessoas estão estudando”, mas o que se quer extrair da imagem é que “They’re at the library”. Esta é uma das características da relação entre texto e imagem do tipo *suplementar*, um modo explica como se deve interpretar o outro.

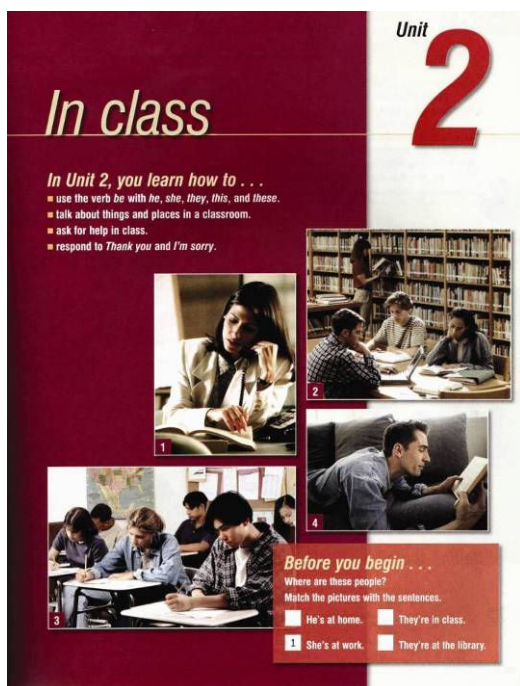


Figura 4.1 Imagem com relação suplementar com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).

A segunda imagem selecionada para a investigação aqui proposta está categorizada como uma forma de integração entre texto e imagem de *forneendo o cenário*.

Na imagem (figura 4.2) há uma professora e seus alunos em uma sala de aula. Além disso, pode-se ver três círculos na parte inferior em que são apresentados mais quatro personagens. A partir da imagem pode-se ter uma ideia geral do que o texto trata, que é a professora perguntando sobre os alunos que não estão na sala de aula no momento, estes alunos são aqueles representados dentro dos círculos. A forma de integração entre texto e imagem de *forneendo o cenário* se caracteriza aqui exatamente por esta imagem estar fornecendo esta ideia geral do que trata o texto.

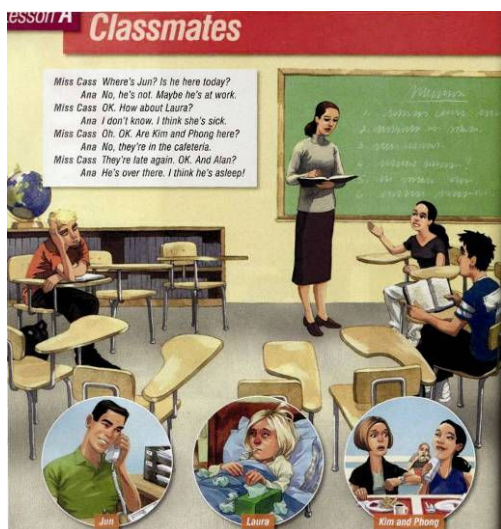


Figura 4.2 Imagem com relação de fornecendo o cenário do texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).

A terceira imagem selecionada apresenta o tipo de integração entre texto e imagem de redundância (figura 4.3). As imagens dos objetos de uma sala de aula (e.g. cadeiras, quadro, relógio) apresentam basicamente o mesmo conteúdo informacional que o texto que se apresenta como legenda dos objetos com seus nomes respectivos (e.g. “*some chairs*”, “*a board*”, “*a clock*”).



Figura 4.3 Imagem com relação de redundância com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).

A última imagem (figura 4.4) selecionada para o estudo é um exemplo de forma de integração complementar entre texto e imagem. A figura apresenta um jovem que segura em suas mãos uma fotografia de um rosto de mulher. Outro personagem da cena é uma jovem que aponta para a fotografia. Próximo a cada personagem há uma linha de fala que explica seu diálogo. A mulher diz: “*She’s an artist.*” ao que o rapaz responde com uma pergunta: “*Really?*”. A informação geral da cena não pode ser apreendida caso seja retirada a imagem ou o texto, ou seja, se o texto for retirado não se saberá que a pessoa da foto é uma artista; e se a imagem for removida não se saberá de quem os

interlocutores estão falando. Desta forma, a integração entre texto e imagem se caracteriza como *complementar*.



Figura 4.4 Imagem com relação complementar com o texto selecionada para o estudo junto aos alunos (MCCARTHY et al., 2008).

As páginas onde se inserem as imagens selecionadas para o estudo podem ser conferidas nos anexos A, B, C e D.

4.3 Técnicas de coleta de dados

Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados nesta fase da pesquisa: questionário e entrevista. Estas técnicas são descritas a seguir.

4.3.1 Questionário

Como dito anteriormente, para a seleção dos alunos a serem entrevistados foi realizado um questionário. As perguntas do questionário se referem ao perfil do aluno e à sua opinião sobre o livro didático *Touchstone* quanto ao seu conteúdo e também quanto à sua apresentação gráfica.

As questões a respeito do perfil do aluno determinaram:

- a) Faixa etária;
- b) Ocupação;
- c) Tempo de estudo de língua inglesa;
- d) Desempenho;
- e) Outras línguas estudadas;
- f) Experiência de uso de livro didático em aulas de línguas estrangeiras (se já utilizou outros livros).

Em relação à opinião dos participantes sobre o livro didático foi pedido que considerassem pontos positivos e negativos sobre dois aspectos: conteúdo e apresentação gráfica.

Em seguida foi solicitado aos alunos que relatassem como as imagens do livro ajudam ou atrapalham em seu aprendizado da língua inglesa.

As figuras 4.5 e 4.6 a seguir mostram o questionário impresso que foi entregue aos alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | PPG-Design

Nome:

email:

Você se encontra em qual faixa etária?

menos de 25 anos <input type="checkbox"/>	25-34 <input type="checkbox"/>	35-44 <input type="checkbox"/>	45-54 <input type="checkbox"/>	mais de 55 anos <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

Qual a sua ocupação principal?

Há quanto tempo você estuda inglês?

menos de 1 ano <input type="checkbox"/>	menos de 2 anos <input type="checkbox"/>	menos de 3 anos <input type="checkbox"/>	3 anos ou mais <input type="checkbox"/>
---	--	--	---

Como você avalia o seu desempenho no curso de inglês até o momento?

excelente <input type="checkbox"/>	bom <input type="checkbox"/>	regular <input type="checkbox"/>	ruim <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

Você já estudou outras línguas estrangeiras? Se sim, quais?

não <input type="checkbox"/>	quais?.....
sim <input type="checkbox"/>	

Você já utilizou outros livros didáticos para ensino de línguas estrangeiras que não fosse o livro *Touchstone*? Se sim, quantos?

não <input type="checkbox"/>	de 1 a 2 livros <input type="checkbox"/> 3 ou mais <input type="checkbox"/>
sim <input type="checkbox"/>	

Descreva dois pontos positivos e dois pontos negativos a respeito do livro didático *Touchstone Student's Book 1*, do seu ponto de vista como aluno, quanto à qualidade do conteúdo proposto:

⊕ 1)

⊕ 2)

⊖ 1)

⊖ 2)

qualidade da apresentação visual do material:

⊕ 1)

⊕ 2)

⊖ 1)

⊖ 2)

Figura 4.5 Questionário submetido aos alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | PPG-Design

O uso de imagens como fotos e ilustrações no livro *Touchstone* ajudam o seu aprendizado de inglês? Destaque alguns aspectos do livro sobre isso.

[illegible]

A utilização de imagens no livro *Touchstone* atrapalha seu aprendizado de alguma maneira? Destaque alguns aspectos do livro sobre isso.

[illegible]

Figura 4.6 Sequência do questionário submetido aos alunos.

Procedimentos

O questionário foi realizado nos horários da aula das turmas do curso de inglês, levando cerca de 15 minutos em cada turma.

O pesquisador e a pesquisa foram apresentados brevemente aos estudantes e então o questionário foi distribuído. Após isso, as perguntas do questionário foram lidas em voz alta, sanando as dúvidas dos estudantes em relação à sua interpretação. Depois se pediu aos alunos que respondessem ao questionário.

Enquanto os alunos foram terminando de responder ao questionário, este foi recolhido pelo pesquisador. Ao final foi comunicado aos alunos sobre um possível futuro contato para entrevista.

Estratégia de análise

As respostas relativas ao perfil do estudante tiveram o objetivo de serem consideradas na posterior interpretação das entrevistas dos alunos selecionados, isto é, considerar sua faixa etária, desempenho e experiência com livros didáticos naquilo que os alunos selecionados para as entrevistas relatariam.

No que se refere às opiniões dos alunos a respeito do livro didático, considerou-se as que apresentavam elementos mais significativos em relação à pesquisa aqui proposta, isto é, aquelas que apresentavam preocupação com questões referentes ao aspecto visual do material, em especial aqueles que apontaram maior número de aspectos positivos e aqueles que também apresentaram mais pontos negativos a este respeito.

A seguir são relatados os resultados do questionário submetido aos alunos.

Resultados e discussão

Por questão de confidencialidade os alunos são aqui nomeados por códigos de S1 a S17 (“S” remetendo ao termo em inglês “*student*”). Os estudantes selecionados para a entrevista foram S1, S2 e S3. S1 e S3 indicaram aspectos negativos quanto à utilização das imagens no livro didático, como o caso apontado por S1 de que o uso de imagens poderia ocasionar preguiça por

parte dos alunos. Já S3 defende que o livro didático deveria trazer mais imagens que indicassem ações e funcionassem como glossário.

No caso de S2, este apontou dois pontos positivos sobre o uso de imagens no livro didático que foram recorrentes entre os alunos submetidos ao questionário: que as imagens auxiliariam na compreensão de textos e também para lembrar conteúdos, aspectos ligados às funções de *contornar a limitação na proficiência linguística* e de *lembrete* respectivamente. Além disso, S2 apresentou um aspecto negativo quanto aos aspectos visuais do material didático, para ela o livro traz muitas informações em pouco espaço.

A princípio pretendia-se entrevistar também estudantes que considerassem maior número de características positivas quanto ao uso das imagens no livro, como no caso de S4, que descreveu o livro como “bem ilustrado”, “criativo” e relatou também que as imagens ajudariam a compreender e a lembrar conteúdos, porém não foi possível contatar este aluno posteriormente, ficando as entrevistas com os alunos restrita a S1, S2 e S3. O fato desta impossibilidade de contato no andamento da pesquisa também definiu o número de estudantes entrevistados como três, que a princípio seriam quatro assim como o número de professores entrevistados. Apesar disso, como esta pesquisa é qualitativa, esta falta de correspondência entre o número de professores e alunos entrevistados não é relevante.

No que diz respeito ao perfil dos alunos selecionados para serem entrevistados, os três participantes apresentam perfis semelhantes. Todos se encontravam na faixa etária entre 25 e 34 anos, estudavam inglês há menos de um ano e consideraram seu desempenho no curso de inglês até o momento da realização do questionário como bom. As diferenças ficaram por conta do estudo de outras línguas estrangeiras e da experiência na utilização de outros livros didáticos. S2 afirma que já havia estudado francês e S3 indica que já havia utilizado de 1 a 2 livros didáticos além do livro *Touchstone*. Tais informações acerca do perfil dos estudantes não tiveram relevância aparente na interpretação das entrevistas que serão apresentadas adiante neste capítulo. S3 chega a apresentar sua opinião a respeito de outro livro que utilizou porém, esta informação não foi considerada como dado relevante para o estudo aqui realizado.

Quanto aos resultados do questionário no que diz respeito às opiniões dos alunos sobre os aspectos visuais do livro didático além da questão sobre se o

uso de imagens os auxilia ou os atrapalha em seu aprendizado, estes resultados podem ser relacionados às funções didáticas das imagens conforme apresentado no capítulo 2. A partir das respostas dos alunos pode-se agrupá-las em quatro funções: *motivação*, *lembrete*, *contornar a limitação na proficiência linguística* e *demonstração*.

Respostas ao questionário que foram consideradas como relacionadas à função de *motivação* defendiam aspectos como o fato de o livro ser “colorido”, “divertido”, “bonito”, “criativo”, “agradável esteticamente”, “interessante”, “estimulante”, além de o livro apresentar diversas imagens, as imagens chamarem a atenção e tornarem a leitura menos cansativa.

Como função de *lembrete* foram consideradas as respostas que apontavam que as imagens auxiliariam os alunos a lembrar conteúdos.

No caso da função de *contornar a limitação na proficiência linguística* foram consideradas respostas que apontavam para as imagens que funcionassem tanto como *demonstração*, apresentando elementos isolados, quanto *fornecimento de informações não verbais*, que poderiam apresentar uma visão geral ou detalhes de um assunto tratado por um texto. Entre as respostas consideradas como esta função estão em sua maioria as que defendem que as imagens auxiliariam ou facilitariam os alunos a compreenderem textos. Outras respostas consideradas como relacionadas com a função de *fornecimento de informações não verbais* relatam que as imagens dariam uma ideia do que seria tratado no livro, explicariam o que é proposto por certas atividades, seriam associadas à frases e contextos e também ajudariam os alunos a compreenderem as lições no caso de ausência durante a aula.

A última função das imagens considerada nas respostas aos questionários foi a de *demonstração*. As respostas relacionadas a esta função são aquelas que defendem que as imagens trabalhariam como tradução de elementos vocabulário, com a imagem neste caso mostrando elementos isolados.

A função mais recorrente apontada pelos alunos submetidos ao questionário foi a relacionada a de *fornecimento de informações não verbais* que foi considerada pela grande maioria dos alunos, 14 dos 17. Quanto à função de *motivação*, 7 alunos deram respostas relacionadas a esta função, quantidade semelhante às respostas consideradas como relacionadas à função

de *lembrete*:6. No caso da função de *demonstração*, 3 alunos deram respostas que indicam esta função específica.

Esses resultados podem ser observados na tabela 4.1, em que também são apresentadas as opiniões sobre aspectos negativos considerados pelos alunos quanto à apresentação visual do livro e ao fato de as imagens atrapalharem seu aprendizado. Quanto a esta questão, poucos foram os alunos a considerarem aspectos negativos a este respeito, somente 4 dos 17 alunos. Uma opinião a este respeito é que o uso de imagens poderia causar preguiça nos alunos que não procurariam outras fontes para aprender vocabulário conforme relatado por S1. O participante S2 se queixa que o livro apresenta muita informação em pouco espaço. Por outro lado, S3 e S14, observam falta de imagens no livro didático, que indiquem ação e funcionem como glossário, segundo S3, e imagens do cotidiano, conforme S14.

A tabela 4.1 apresenta as opiniões sobre os aspectos positivos e negativos observados pelos alunos quanto ao uso das imagens no livro didático pesquisado. Os aspectos positivos considerados são apresentados em cores conforme as funções didáticas relacionadas, a saber: a cor laranja indica *motivação*, azul *fornecimento de informações não verbais*, amarelo *lembrete* e verde *demonstração*.

Tabela 4.1 Quadro síntese dos resultados do questionário submetido aos alunos sobre a opinião a respeito do uso de imagens e seu auxílio ou não no aprendizado.

	S1	S2	S3	S4	S5
Aspectos positivos +	Motivação.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	—	Motivação.	Contornar a limitação na proficiência linguística.
		Lembrete.		Contornar a limitação na proficiência linguística.	
	Contornar a limitação na proficiência linguística.			Lembrete.	
Aspectos negativos -	O uso de imagens poderia causar preguiça.	Muita informação em pouco espaço.	Falta de imagens que indiquem ação.	—	—
			Falta de imagens que funcionem como glossário.		
	S6	S7	S8	S9	S10
Aspectos positivos +	Motivação.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Lembrete.	Motivação.
	Lembrete.	Demonstração.	Lembrete.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Contornar a limitação na proficiência linguística.
Aspectos negativos -	—	—	—	—	—
	S11	S12	S13	S14	S15
Aspectos positivos +	Demonstração.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Lembrete.	Contornar a limitação na proficiência linguística.
	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Demonstração.	Motivação.		Motivação.
		Motivação.			
Aspectos negativos -	—	—	—	Falta imagens do cotidiano.	—
	S16	S17			
Aspectos positivos +	Contornar a limitação na proficiência linguística.	Contornar a limitação na proficiência linguística.			
Aspectos negativos -	—	—			
Legenda de cores (funções didáticas)					
Motivação					
Contornar a limitação na proficiência linguística					
Lembrete					
Demonstração					

A seguir são apresentadas as entrevistas realizadas para esta pesquisa.

4.3.2 Entrevistas

O tipo de entrevista realizada foi aquela denominada por Gil (1996) de *entrevista por pautas*. A entrevista por pautas se caracteriza por não apresentar questões fechadas para serem perguntadas aos entrevistados, mas possuem assuntos que são o fio condutor da argüição. Estes assuntos são chamados pautas.

Escolheu-se aqui este tipo de entrevista por se desejar tratar de alguns assuntos principais que poderão ser desviados conforme a contribuição para esta pesquisa. Desta forma, as pautas da entrevista foram as seguintes para os alunos:

- a) Opinião geral acerca do livro didático;
- b) De que forma e se o aluno utiliza as imagens para aprender a língua estrangeira;
- c) Identificação por parte do aluno das informações que constam das imagens e dos textos que as acompanham e sua equivalência ou não de conteúdo e;
- d) Opinião do aluno acerca da função didática das imagens.

E para as professoras:

- a) Opinião geral acerca do livro didático;
- b) De que forma e se as professoras utilizam as imagens para ensinar a língua estrangeira;
- c) Identificação por parte das professoras das informações que constam das imagens e dos textos que as acompanham e sua equivalência ou não de conteúdo e;
- d) Opinião das professoras acerca da função didática das imagens.

Procedimentos

Os estudantes selecionados a partir do questionário respondido foram contatados por email para a possibilidade de serem entrevistados. Com sua

aceitação foi marcado um horário para a realização da entrevista realizada nas dependências do Celin-UFPR. No caso das professoras, todas as quatro responsáveis pelas duas turmas foram entrevistadas.

Para as entrevistas, os materiais utilizados foram o livro didático *Touchstone Student's Book 1*, dois gravadores digitais e um caderno para anotações.

No encontro com o entrevistado foi esclarecido como se daria a entrevista, que seria gravada e foi explicado brevemente o que se tinha em mente para investigação. Então se passou ao questionamento das pautas propostas e se anotou as reações dos estudantes e professores e aspectos que não podem ser conferidos na gravação de áudio. As entrevistas tiveram duração de 30 a 40 minutos.

Estratégia de análise

Trechos das entrevistas considerados importantes para resposta ao problema de pesquisa foram transcritos e então feita a análise de conteúdo destes trechos. Este conteúdo será comparado adiante com os dados das teorias levantadas no estudo analítico do livro didático e no estudo bibliográfico sobre relação texto-imagem e funções didáticas das imagens. Trechos das entrevistas com comentários podem ser conferidos no apêndice A.

Resultados e discussão

ENTREVISTA COM ALUNOS

Os resultados obtidos das entrevistas realizadas com os alunos serão apresentados na ordem das pautas estabelecidas, a saber: opinião geral a respeito do livro didático; forma de utilização das imagens para o ensino; relação texto-imagem e; funções didáticas das imagens.

Os alunos serão identificados por siglas, isso é feito com o intuito de preservar suas identidades. As siglas estabelecidas para os três alunos são S1, S2 e S3.

Opinião geral acerca do livro didático

O livro didático pesquisado agrada a S1 e S2 que acreditam que este os auxilia em seus estudos. Para S1 as imagens que constam do livro a ajudam a entender os textos e segundo S2, o livro didático é fácil de entender e com ele pode-se estudar em casa sem o auxílio do professor em caso de ausência na aula. O material didático, por outro lado, não agrada a S3, que gostaria que ele fosse de um nível mais básico e contivesse mais imagens, especialmente que demonstrassem ações. Além disso, S3 considera o livro confuso no que diz respeito às imagens, quantidade e distribuição de informação, isto é, o livro conteria por vezes informações em excesso em locais onde há pouco espaço. Apesar de o livro agradar S2, esta também é uma queixa sua em relação ao livro, de que por vezes há muita informação em pouco espaço. S1 também apresenta uma queixa em relação ao livro alegando que este poderia ter mais exercícios.

Maneira como utiliza as imagens

Com relação à opinião sobre a maneira como utilizam as imagens para seu aprendizado, uma recorrência entre os três alunos entrevistados é que todos dizem utilizar as imagens como auxílio para compreenderem textos, ou partes de textos. Um exemplo apontado por todos os alunos é o caso da imagem 2 selecionada para este estudo. Os três entrevistados lembraram-se de compreenderem que a moça representada deitada em uma cama com um termômetro na boca estava ligada à palavra *sick* do diálogo que acompanha a imagem. S1 e S2 dizem ter compreendido o que significava a palavra *sick* ao lerem parte do diálogo que se refere a uma personagem de nome Laura dizendo “*I think she’s sick.*” e então relacionando à imagem da moça que aparece em uma cama com um termômetro na boca, nariz avermelhado e muitos lenços de papel usados, com a legenda “Laura”. De maneira semelhante, S3 ao ser pedido um exemplo em que a imagem auxiliou no entendimento de partes de texto, observou também a situação da imagem 2, relatando: “*essa que tá doente, a Laura que tá doente...*”

Por outro lado, S3 diz utilizar por vezes o texto para entender o que se passa na imagem, como no caso da imagem 1. S3 alega que se não fosse pelo texto, interpretaria a imagem de outras maneiras. Um exemplo é a imagem 1 selecionada para o estudo, nesta imagem aparece uma moça ao telefone e seu

texto correspondente afirma que “ela está trabalhando”, S3 diria que “ela está telefonando”.

S1 faz uma advertência quanto ao uso das imagens pelos alunos, segundo S1 as imagens poderiam tornar os alunos preguiçosos, pois eles não se esforçariam para buscar informações, especialmente de vocabulário, em outras partes como dicionários, se contentando apenas em observar as imagens e tirar suas informações a partir delas. Ainda assim, S1 defende o uso das imagens afirmando que elas auxiliam no aprendizado, especialmente na compreensão de textos e partes de textos.

No que diz respeito à ordem em que recorrem à imagem e ao texto correspondente, S1 e S2 concordam que geralmente vão primeiro à imagem para observar o que está ocorrendo, para então ir ao texto e assim compreendê-lo melhor. S3 age de maneira oposta segundo seu relato em que diz que geralmente vai primeiro ao texto para depois ir à imagem.

Relação texto-imagem

Imagem 1

As descrições feitas pelos alunos entrevistados mostram a imagem contendo a informação que está presente no texto e ainda outras informações, apontando para a relação *suplementar* entre texto e imagem, sendo a imagem dominante nesta relação por carregar mais informações. Os entrevistados, por exemplo, relataram que a imagem associada ao texto que diz “*he’s at home*” (ver figura 4.7) pode ser interpretada como “ele está lendo”. S1 diz ainda que “ele pode tá um monte de coisa”, o que mostra essa maior quantidade de informações que a imagem carrega em relação ao texto.



Figura 4.7 Detalhe da imagem 1 relacionado ao texto “He’s at home”.

Imagem 2

No caso da imagem 2, no que se refere à relação imagem–texto, as descrições de S1 e S2 apontam para a relação de *fornecendo o cenário*, já que

a imagem parece dar uma visão geral do que é tratado no texto, que seria o fato de estarem alunos e professora em uma sala de aula em que estão faltando alguns estudantes que estão representados em círculos separados na imagem, e também detalhes, como por exemplo, a palavra “sick” representada pela personagem Laura (ver figura 4.8).



Figura 4.8 Detalhe da imagem 2 representando a palavra “sick” pela personagem Laura..

S3 apresenta uma visão discordante de S1 e S2 quanto à relação entre o texto e a imagem 2 selecionada para este estudo. Para S3, texto e imagem carregam a mesma informação e em sua descrição, S3 relata as mesmas informações de texto e da imagem o que caracteriza a relação de *redundância* entre texto e imagem.

Imagem 3

No caso da imagem 3 há concordância entre todos os alunos entrevistados de que texto e imagem carregam essencialmente a mesma informação, apontando assim para a relação de *redundância* entre texto e imagem. S1 comenta que as imagens e o texto neste caso funcionam como um glossário, substituindo assim listas de palavras bilíngues. De forma similar, S2 afirma que neste caso as imagens funcionam como uma tradução do texto.

Imagem 4

Todos as descrições dos alunos entrevistados apontam para a relação texto–imagem *complementar* no que se refere à imagem 4. Isto se dá pelo fato de suas descrições apontarem para a presença de informações diferentes no texto e na imagem e estes em conjunto formarem um nova informação que não pode ser apreendida separadamente. Os entrevistados concordam que a imagem representa pessoas falando sobre alguém que é representado na foto, porém não podem dizer a partir da imagem sobre o que falam. Por outro lado,

o texto, segundo os entrevistados, apresenta a informação que a pessoa da foto é uma artista, o que não pode ser apreendido a partir da imagem.

Função didática das imagens

No que diz respeito às funções didáticas atribuídas pelos alunos às imagens selecionadas para o estudo, estas foram variadas, com algumas concordâncias entre si. As funções observadas pelos alunos para cada imagem são descritas a seguir.

Imagem 1

Todos os relatos dos alunos apontam para a imagem 1 como cumprindo as funções de *demonstração* e de *lembrete*. Como função de *demonstração* pode-se citar os argumentos de S1 que alega que a imagem serve para “definir as ações” e para “conseguir visualizar as coisas sendo feitas”. De maneira semelhante, S2 defende que a imagem mostra situações e S3 diz que a imagem mostra ações.

Quanto à função de *lembrete*, os alunos concordam que esta imagem os auxilia a lembrar de situações e ações.

S2 acrescenta ainda uma função à imagem 1, que seria a de *motivação*, pois para S2 esta imagem faz a atividade parecer mais fácil.

Imagem 2

No caso da imagem 2, pelo relato de S1 e S2, pode-se dizer que eles concordam que a imagem em questão cumpre a função de *fornecimento de informações não verbais*, já que a imagem daria uma visão geral do que seria tratado no texto. Quanto a esta questão, S1 alega que a imagem serve para “explicar o texto” e S2 defende que a imagem “ajuda você a compreender melhor”.

S3 observa outras funções para a imagem 2, de *demonstração*, já que esta serviria para mostrar elementos de vocabulário e ações, e de *lembrete*, pois esta imagem a ajudaria a lembrar conteúdos. S3 acrescenta ainda a função de *motivação* no que se refere à imagem 2, alegando que esta imagem por ser um desenho a agrada, sendo “meiga” e “delicada”, ao contrário de fotos que para S3, pela sua aparência de real a oprimem ao invés de fazer a atividade parecer mais leve.

Imagem 3

Quanto à imagem 3, segundo os relatos dos entrevistados há concordância entre eles quanto à função de *demonstração* desta imagem. S1 diz que esta imagem substitui listas de palavras bilíngues, mostrando a definição das palavras que a acompanha. S2 similarmente argumenta que as imagens neste caso funcionam como tradução das palavras e S3 alega que esta imagem serve para que o aluno aprenda vocabulário por meio das imagens mostradas.

S3 aponta ainda a função de *lembrete* para a imagem 3, que a ajudaria a lembrar vocabulário.

Imagem 4

Para S1 e S2 a imagem não apresenta uma função didática que eles pudessem explicitar. Para S1, o caso desta imagem “não é explicativo” e S2 argumenta que a imagem “não tem muita serventia”.

S3 consegue observar funções para a imagem, pois para ele, esta imagem apresenta a função de “mostrar alguém”, o que aponta para a função didática de *demonstração*. Além disso, para S3 a imagem ainda a auxilia a lembrar conteúdos, cumprindo assim também a função de *lembrete*.

Síntese dos resultados das entrevistas com os alunos

A partir dos resultados das entrevistas pode-se observar que S3 apresenta maior discrepância em suas respostas se comparadas às de S1 e S2.

No que diz respeito à opinião geral que os alunos têm do livro didático pesquisado, este agrada à S1 e S2, apesar de algumas críticas, e desagradava a S3.

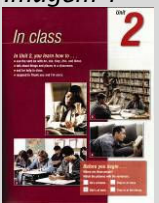
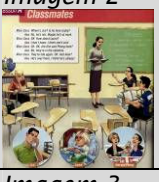


Quanto à questão de como os alunos utilizam as imagens no seu aprendizado, S1 e S2 as utilizam para compreender melhor textos e também partes de textos. S3 também utiliza as imagens desta maneira, contudo, com menor frequência e, ao contrário, utiliza os textos para compreender as imagens. Além disso, S1 e S2 alegam recorrer geralmente primeiro à imagem e depois ao texto e S3 relata o inverso, indo do texto à imagem.

No que se refere à relação imagem-texto, os alunos parecem perceber estas relações como aquelas previstas pelo pesquisador: a imagem 1 como apresentando relação *suplementar*, a imagem 2 como de *fornecendo o cenário*,

a de número 3 como de *redundância* e a imagem 4 como *complementar*. A única exceção foi o relato de S3 sobre a imagem 2 que aponta para uma relação de *redundância*.

Na tabela 4.2 pode-se observar a síntese dos resultados das entrevistas no que diz respeito à relação imagem–texto. As colunas da tabela apresentam as opiniões dos alunos e as linhas apresentam cada uma das 4 imagens. As relações texto–imagem estão representadas por cores sendo a cor amarela correspondente à relação *suplementar*, azul correspondente à relação de *fornecendo o cenário*, verde *redundância* e cor laranja correspondente à relação texto–imagem *complementar*.

Tabela 4.2 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos sobre as relações texto–imagem.

		S1	S2	S3
Relação texto–imagem	Imagem 1 	Suplementar.	Suplementar.	Suplementar.
	Imagem 2 	Fornecendo o cenário.	Fornecendo o cenário.	Redundância.
	Imagem 3 	Redundância.	Redundância.	Redundância.
	Imagem 4 	Complementar.	Complementar.	Complementar.
Legenda de cores				
Suplementar				
Fornecendo o cenário				
Redundância				
Complementar				

No que diz respeito à função didática das imagens, os resultados de S1 e S2 são bastante parecidos e há concordância também em alguns pontos quanto aos resultados de S3.

No que se refere à imagem 1, os três alunos concordam que esta apresenta a função de *lembrete*. S1 e S2 concordam ainda que a imagem cumpre a função de *demonstração*. Outras funções apontadas para esta imagem são de

motivação, segundo S2, e de *fornecimento de informações não verbais*, de acordo com S3.

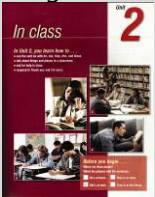
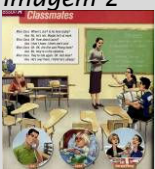


Quanto à imagem 2, a unanimidade entre os entrevistados é de que esta cumpre a função de *fornecimento de informações não verbais*. S3 aponta ainda as funções de *motivação* e de *lembrete* para esta mesma imagem.

A imagem 3 apresenta a função de *demonstração* para todos os alunos entrevistados e S3 acrescenta ainda a função de *lembrete* no caso desta imagem.

S1 e S2 concordam com o fato de que a imagem 4 não apresenta serventia aparente para seu aprendizado. Já S3 aponta as funções de *demonstração* e de *lembrete* para a imagem.

Na tabela 4.3 a seguir pode-se observar um quadro síntese das funções didáticas das imagens relatadas pelos alunos para cada uma das quatro imagens selecionadas para o estudo. As colunas da tabela apresentam as opiniões dos alunos e as linhas apresentam cada uma das 4 imagens. Cada função didática está representada em uma cor específica: verde para *demonstração*, azul para *fornecimento de informações não verbais*, amarelo para a função de *lembrete* e a cor laranja para *motivação*.

Tabela 4.3 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos sobre as funções didáticas das imagens.

		S1	S2	S3
Função didática das imagens	<i>Imagem 1</i> 	<i>Demonstração.</i>	<i>Demonstração.</i>	<i>Informações não verbais.</i>
			<i>Motivação.</i>	
		<i>Lembrete.</i>	<i>Lembrete.</i>	<i>Lembrete.</i>
	<i>Imagem 2</i> 	<i>Informações não verbais.</i>	<i>Informações não verbais.</i>	<i>Informações não verbais.</i>
				<i>Lembrete.</i>
				<i>Motivação.</i>
	<i>Imagem 3</i> 	<i>Demonstração.</i>	<i>Demonstração.</i>	<i>Demonstração.</i>
				<i>Lembrete.</i>
	<i>Imagem 4</i> 	–	–	<i>Demonstração.</i>
				<i>Lembrete.</i>
	Legenda de cores			
	<i>Demonstração</i>			
	<i>Fornecimento de informações não verbais</i>			
	<i>Lembrete</i>			
	<i>Motivação</i>			

ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Assim como feito com os alunos, os resultados obtidos das entrevistas realizadas com as professoras serão apresentados na ordem das pautas estabelecidas, a saber: opinião geral a respeito do livro didático; forma de utilização das imagens para o ensino; relação texto–imagem e; funções didáticas das imagens. Trechos destas entrevistas com comentários podem ser conferidos no apêndice B.

As professoras são aqui identificadas por siglas, isso é feito com o intuito de preservar suas identidades. As siglas estabelecidas para as quatro professoras são T1, T2, T3 e T4 (“T” referente ao termo em inglês “teacher”).

Opinião geral acerca do livro didático

Todas as professoras entrevistadas consideram o livro didático bom de uma maneira geral. T3 e T4 ressaltam aspectos visuais do livro como o caso de as imagens chamarem a atenção sem que com isso o material seja poluído (T3).

As críticas provenientes das entrevistadas a respeito do livro são em relação à ordem das lições (T2 e T3), à falta de explicação gramatical (T4) e excesso de conteúdo (T2).

Maneira como utiliza as imagens

A maneira como as professoras utilizam as imagens do livro didático com o intuito de ensinar varia entre as professoras e entre as atividades realizadas por cada uma. A maioria das professoras (T1, T3 e T4) por vezes não utiliza as imagens apresentadas pelo livro, apontando diversas razões como esquecimento (T1) e o fato de a imagem em questão não funcionar como uma “tradução” do texto (T4), ou seja, as imagens não são utilizadas pela razão de que elas não auxiliariam o aluno a compreender o texto segundo a professora entrevistada.

As professoras apontam algumas maneiras que utilizam as imagens como, por exemplo, para contextualizar a situação de ensino (T1 e T3), pedir aos alunos para dizerem o que veem na imagem (T2) e auxiliar na compreensão de textos.

Relação texto-imagem

Imagem 1

As descrições da imagem 1 e seu texto correspondente realizadas pelas professoras mostram características da relação texto–imagem *suplementar*, conforme a classificação de Schriver (1997). Todas as professoras parecem apontar para uma posição dominante da imagem em relação ao texto correspondente neste caso, no sentido que a imagem carregaria a informação que o texto apresenta, mas também outras informações. As professoras concordam ao relatarem que as informações que constam na imagem são mais numerosas que aquelas presentes no texto correspondente. Isto fica mais evidente especialmente na imagem relacionada ao texto “*he’s at home*” (figura 4.7). Ali o aluno pode tirar também a informação que “ele está lendo”, por exemplo. Por outro lado, as imagens parecem conter as informações dos textos, sem exceção. Nesta relação, portanto, pode-se dizer que a imagem é dominante em relação à quantidade de informação apresentada.

Imagem 2

De acordo com as descrições da imagem 2 e seu texto correspondente, pode-se concluir que todas as professoras entrevistadas tendem a perceber a relação texto-imagem como aquela classificada por Schriver (referência) de *fornecendo o cenário*. Defende-se isto porque as descrições das professoras mostram a imagem como sendo uma espécie de visão geral daquilo que ocorre no texto, é uma preparação para o diálogo apresentado no livro didático. A imagem, no caso, parece fornecer informações principais do que é tratado no texto de forma a mostrar de maneira antecipada o que será tratado pelo diálogo. Na descrição das entrevistadas, a imagem mostra uma sala de aula com a professora e seus alunos, e o texto vem esclarecer o que eles estão fazendo ali na sala de aula.

Imagem 3

No que diz respeito à imagem 3 selecionada para este estudo e seu texto correspondente, a tendência entre as professoras foram descrições que mostravam que a informação apresentada pela imagem era essencialmente a mesma que a do texto, a imagem desta forma, neste caso, funcionaria como uma tradução do texto em inglês, como aponta T4. Esta característica da relação imagem-texto está de acordo com a denominada de *redundância* por Schriver (1997). A exceção foi a descrição realizada por T3 em que não foi possível obter informações suficientes para classificar a relação entre imagem e texto em uma das categorias previamente estabelecidas.

Imagem 4

Todas as descrições das professoras a respeito da imagem 4 e seu texto apresentam uma característica da relação texto-imagem *complementar* que é o fato de a imagem e o texto ambos apresentarem informações essencialmente diferentes. Contudo, para se caracterizar a relação *complementar* é necessário que os dois modos (verbal e pictórica) em conjunto formem uma informação nova que não pode ser apreendida a partir de cada modo separadamente. Esta característica pode ser observada nas descrições de T1 e T2, mas não de T3 e T4.

Função didática das imagens

No que diz respeito à função didática das imagens, estas foram bastante variadas entre as professoras entrevistadas, sendo difícil apontar uma tendência entre as imagens selecionadas para o estudo. A seguir são apresentadas as funções apontadas pelas professoras para cada imagem.

Imagem 1

Para T1 e T4 a imagem 1 apresenta a função de “ilustrar situações” e “esclarecer vocabulário” respectivamente, o que parece estar de acordo com a função de *demonstração* conforme estabelecida no capítulo 2. No caso de T2 e T3, estas concordam nas funções que atribuem a esta imagem, que poderiam ser classificadas como de *fornecimento de informações não verbais*, pois as duas professoras expõem que a imagem em questão funciona como uma antecipação do que será tratado no livro, e de *motivação*, com T2 afirmando que a imagem funciona como um “ice breaker”, tornando a aula mais leve e T3 sinalizando que a imagem desperta a curiosidade dos alunos.

Imagem 2

No caso da imagem 2, todas as professoras entrevistadas concordam que ela possui a função que pode ser classificada como de *fornecimento de informações não verbais*, pois a imagem, segundo as professoras, trata de apresentar uma visão geral e também detalhes do que é tratado no texto do livro didático. T3 assinala ainda duas outras funções para esta imagem, a de *lembrete*, uma vez que a imagem auxiliaria os alunos a lembrarem vocabulário novo e a de *motivação*, pois os alunos tendem a achar a imagem engraçada e se divertirem com ela.

Imagem 3

Quanto à imagem 3 a tendência entre as professoras foi de apontá-la como tendo uma função que se aproxima daquela descrita no capítulo 2 como *demonstração*. T2 avalia que a imagem neste caso mostra o significado da palavra, o que vem ao encontro daquilo relatado por T4 que defende que a imagem em questão é uma tradução do texto. De maneira similar T3 diz que esta imagem serve como associação com o vocabulário.

Outra função apontada por T1 e T3 é a de *lembrete*. T1 julga que a imagem auxiliaria os alunos na memorização de conteúdo e T3 diz que a imagem serve para armazenar informação.

Imagem 4

No que se refere à imagem 4 e sua função didática, T1 aponta que esta ajudaria os alunos a não entenderem o texto de maneira totalmente equivocada o que parece estar de acordo com a função de *fornecimento de informações não verbais*. Porém, a tendência entre as professoras entrevistadas foi de apontar esta imagem como não tendo nenhuma função para suas aulas, o que foi relatado por T2, T3 e T4.

A ausência de utilidade desta imagem apontada pelas professoras se deve provavelmente ao fato dela estar disposta em um quadro que serve somente para chamar a atenção do aluno para um termo específico que é a expressão “*really*”. A atividade está ligada ao diálogo da página anterior, que toma mais tempo, sendo a atividade da imagem 4 somente uma pequena continuação deste diálogo, com as professoras trabalhando com o quadro rapidamente, por vezes nem se atentando para a imagem, como relata T4. T4 expõe também outra razão de não utilizar esta imagem, que é o fato de que para ela a imagem não auxiliaria na compreensão do significado do texto. Mais especificamente, a imagem em questão não funcionaria como uma “tradução” do texto, como acontece na imagem 3.

Síntese dos resultados das entrevistas com as professoras

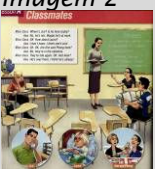

No que diz respeito à opinião geral do livro didático, ele agrada às professoras entrevistadas ou pelo menos não atrapalha seu trabalho, apesar de algumas críticas quanto à ordem das lições e ao excesso ou falta de conteúdo do livro.

No que tange à maneira como as professoras utilizam as imagens em sala de aula, isto varia. As imagens são utilizadas para contextualização do que será tratado na unidade, compreensão de texto, descrição pelos alunos. Por vezes as imagens presentes no livro não são utilizadas, seja por causa de esquecimento por parte da professora ou por ausência de utilidade na opinião das entrevistadas.

Quanto à relação imagem–texto, as professoras em geral parecem perceber estas relações como aquelas previstas pelo pesquisador: a imagem 1 como apresentando relação *suplementar*, a imagem 2 como de *fornecendo o cenário*, a de número 3 como de *redundância* e a imagem 4 como *complementar*. Houve a impossibilidade de classificar a relação imagem–texto a partir da entrevista de T3 quanto à imagem 3 por falta de descrição suficiente. Outra dificuldade foi em relação à imagem 4, que pela descrição de T3 e T4 pode–se observar características da relação *complementar*, porém não todas as características que a distingue.

Na tabela 4.4 pode–se observar a síntese dos resultados das entrevistas no que diz respeito à relação imagem–texto. As colunas da tabela apresentam as opiniões das professoras e as linhas apresentam cada uma das 4 imagens. As relações texto–imagem estão representadas por cores sendo a cor amarela correspondente à relação *suplementar*, azul correspondente à relação de *fornecendo o cenário*, verde *redundância* e cor laranja correspondente à relação texto–imagem *complementar*. Além disso, a cor laranja claro representa os relatos em que foram apresentadas características da relação *complementar*. Nestes relatos pode–se observar que texto e imagem carregam informações distintas, porém não fica explícito que os dois modos formam uma nova informação em conjunto.

Tabela 4.4 Quadro síntese dos resultados das entrevistas das professoras sobre as relações texto-imagem.

		T1	T2	T3	T4
Relação texto-imagem	Imagem 1 	Suplementar.	Suplementar.	Suplementar.	Suplementar.
	Imagem 2 	Fornecendo o cenário.	Fornecendo o cenário.	Fornecendo o cenário.	Fornecendo o cenário.
	Imagem 3 	Redundância.	Redundância.	–	Redundância.
	Imagem 4 	Complementar.	Complementar.	Características de complementar.	Características de complementar.
Legenda de cores					
Suplementar					
Fornecendo o cenário					
Redundância					
Complementar					
Características de complementar					

No caso da função didática das imagens, as professoras apontaram variadas funções. No caso da imagem 1, duas das professoras entrevistadas julgaram-na como apresentando a função de *demonstração*, as outras duas professoras apontaram outras duas funções para a mesma imagem: *fornecimento de informações não verbais* e *motivação*.

No caso da imagem 2, esta apresentou a maior concordância entre as professoras, todas a apontaram como possuindo a função de *fornecimento de informações não verbais*. T3 acrescentou ainda as funções de *lembrete* e de *motivação* para a imagem 2.

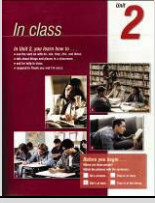
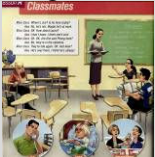


Quanto à imagem 3, a tendência entre as professoras foi de apontá-la como cumprindo a função de *demonstração*, referida por T2, T3 e T4. T1 e T3 consideraram ainda a função de *lembrete* para esta imagem.

A última imagem, a de número 4, não apresenta utilidade para as aulas da maioria das professoras entrevistadas, T2, T3 e T4. Somente T1 se refere a

esta imagem como cumprindo a função de *fornecimento de informações não verbais*.

Na tabela 4.5 a seguir pode-se observar um quadro síntese das funções didáticas das imagens relatadas pelas professoras para cada uma das quatro imagens selecionadas para o estudo. As colunas da tabela apresentam as opiniões das professoras e as linhas apresentam cada uma das 4 imagens. Cada função didática está representada em uma cor específica: verde para *demonstração*, azul para *fornecimento de informações não verbais*, amarelo para a função de *lembrete* e a cor laranja para *motivação*.

Tabela 4.5 Quadro síntese dos resultados das entrevistas das professoras sobre as funções didáticas das imagens.

		T1	T2	T3	T4
Função didática das imagens	Imagem 1 	<i>Demonstração.</i>	<i>Informações não verbais.</i> <i>Motivação.</i>	<i>Informações não verbais.</i> <i>Motivação.</i>	<i>Demonstração.</i>
	Imagem 2 	<i>Informações não verbais.</i>	<i>Informações não verbais.</i>	<i>Informações não verbais.</i> <i>Lembrete.</i> <i>Motivação.</i>	<i>Informações não verbais.</i>
	Imagem 3 	<i>Lembrete.</i>	<i>Demonstração.</i>	<i>Demonstração.</i> <i>Lembrete.</i>	<i>Demonstração.</i>
	Imagem 4 	<i>Informações não verbais.</i>	–	–	–
Legenda de cores					
<i>Demonstração</i>					
<i>Fornecimento de informações não verbais</i>					
<i>Lembrete</i>					
<i>Motivação</i>					

A seguir é apresentada a discussão geral a respeito dos resultados dos questionários e entrevistas dos alunos e entrevistas dos professores.

4.4 Discussão geral dos resultados

De acordo com os dados coletados a imagem é considerada útil para todos os participantes da pesquisa, tanto nos resultados dos questionários quanto

nas entrevistas, sendo portanto, mais uma justificativa para este estudo e para futuras pesquisas a respeito do uso de imagens para o ensino de línguas estrangeiras.

A seguir se discutirá a respeito da maneira como alunos e professores utilizam as imagens para o aprendizado, as relações entre texto e imagem, as funções didáticas das imagens e as relações entre estes dois últimos aspectos.

Maneira como utilizam as imagens

Todos os alunos relataram, seja no questionário ou nas entrevistas, que recorrem às imagens para seu aprendizado. Além disso, os alunos expuseram que recorrem às imagens em geral para tentar compreender os textos em línguas estrangeiras ou partes de textos, tornando assim o aprendizado menos trabalhoso, o que contribui para sua motivação, especialmente para diminuir a pressão que geralmente sofrem ao começar a aprender uma língua estrangeira. As professoras entrevistadas, apesar de considerarem as imagens úteis para o ensino e trabalharem com elas em sala de aula, revelam que por vezes dispensam o trabalho com as imagens, seja por esquecimento, seja por acreditarem que estas não sejam úteis para as atividades propostas, fato que anula as contribuições provenientes das imagens esperadas pelos alunos.

Relação texto- imagem

No que diz respeito às relações texto–imagem, em geral os entrevistados, na maioria dos casos, parecem perceber os tipos de relação antecipados pelo pesquisador, o que corrobora a classificação criada por Schriver (1997). Um quadro síntese das relações texto–imagem percebidos pelos entrevistados pode ser visto na tabela 4.6. A tabela apresenta em suas colunas as respostas dos entrevistados para cada imagem e as linhas apresentam as quatro imagens selecionadas para este estudo. As relações texto–imagem estão representadas por cores, sendo a cor amarela correspondente à relação *suplementar*, azul correspondente à relação de *fornecendo o cenário*, verde *redundância*, cor laranja correspondente à relação texto–imagem *complementar* e laranja claro para relatos que apresentam características da relação *complementar*, conforme as tabelas anteriores.

Tabela 4.6 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos e professoras sobre as relações texto-imagem.

Relação texto-imagem							
	S1	S2	S3	T1	T2	T3	T4
Imagem 1 	Suple- mentar.	Suple- mentar.	Suple- mentar.	Suple- mentar.	Suple- mentar.	Suple- mentar.	Suple- mentar.
Imagem 2 	Forné- cendo o cenário.	Forné- cendo o cenário.	Redun- dância.	Forne- cendo o cenário.	Forne- cendo o cenário.	Forne- cendo o cenário.	Forne- cendo o cenário.
Imagem 3 	Redun- dância.	Redun- dância.	Redun- dância.	Redun- dância.	Redun- dância.	-	Redun- dância.
Imagem 4 	Comple- mentar.	Comple- mentar.	Comple- mentar.	Comple- mentar.	Comple- mentar.	Caracte- rísticas de comple- mentar.	Caracte- rísticas de comple- mentar.
Legenda de cores							
Suplementar							
Fornecendo o cenário							
Redundância							
Complementar							
Características de complementar							

Os resultados a respeito de como alunos e professores percebem as relações entre texto e imagem dão indícios de que o designer pode projetar essas relações com confiança de que os usuários do material didático em questão irão perceber tais relações e consequentemente apreender as informações pretendidas pelo autor do material.

Funções didáticas das imagens

Quanto às funções didáticas apontadas pelos entrevistados para as imagens selecionadas para o estudo, pode-se observar uma maior consistência no que se refere aos resultados das imagens 2, 3 e 4.

A imagem 2 foi apontada por todos os entrevistados como cumprindo a função de *fornecimento de informações não verbais*. No caso da imagem 3, esta foi apontada por quase todos os entrevistados como funcionando como *demonstração*, com exceção da resposta de T1. No caso da imagem 4, esta foi

Relações das funções didáticas com as relações texto–imagem

Como relatado, os resultados das relações texto–imagem se apresentaram consistentes com algumas exceções. No caso das funções didáticas das imagens, as imagens 2 e 3 apresentaram maior consistência. Pode–se verificar então neste caso uma relação entre as relações texto–imagem de *fornecendo o cenário* e *redundância* com as funções didáticas de *fornecimento de informações não verbais* e *demonstração* respectivamente.

A correspondência entre a relação de *fornecendo o cenário* e de *fornecimento de informações não verbais* parece se tornar mais forte se se pensar em suas definições que apresentam semelhança: ambas pretendem dar uma visão geral de algo tratado. No caso da relação entre texto e imagem de *fornecendo o cenário*, a imagem ou o texto dá uma visão geral do que é tratado pelo outro modo e no caso da função didática de *fornecimento de informações não verbais*, nesta a imagem pretende dar uma visão geral do que é tratado no texto.

No caso da relação de *redundância* entre texto e imagem e sua correspondência com a função didática de *demonstração* pode–se observar semelhança na questão que os dois aspectos foram referidos nos dados coletados como tradução. Na relação de *redundância* entre texto e imagem, os dois modos carregam essencialmente a mesma informação, o que remete à tradução, não da língua estrangeira para a materna, mas neste caso da língua estrangeira para a imagem. Similarmente, a função de *demonstração* pretende que a imagem mostre elementos isolados, como palavras, para que o aluno possa contornar a limitação na proficiência linguística estrangeira especialmente nas etapas iniciais de aprendizado, o que remete também à tradução da palavra em língua estrangeira para a imagem, por assim dizer.

Por ora, considerando estes resultados, pode–se cogitar em se projetar relações texto–imagem de *fornecendo o cenário* e de *redundância* quando se desejar que a imagem cumpra a função de *fornecimento de informações não verbais* e de *demonstração* respectivamente. Contudo, será necessária uma investigação futura com maior número de imagens e sujeitos pesquisados para corroborar esta hipótese.

A tabela 4.8 mostra os resultados de alunos e professores a respeito das relações texto–imagem e das funções didáticas em que se pode observar as relações entre os dois aspectos considerados. Na tabela as colunas apresentam

as respostas de cada aluno e professor e as linhas apresentam as relações texto-imagem acima das funções didáticas para cada imagem selecionada para o estudo.

Tabela 4.8 Quadro síntese dos resultados das entrevistas dos alunos e professoras sobre as relações texto-imagem e as funções didáticas das imagens.

							
<i>Imagem 1</i>							
	S1	S2	S3	T1	T2	T3	T4
Relação texto-imagem	Suple-mentar.	Suple-mentar.	Suple-mentar.	Suple-mentar.	Suple-mentar.	Suple-mentar.	Suple-mentar.
Função didática	Demons-tração.	Demons-tração.	Informa-ções não verbais.	Demons-tração.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Demons-tração.
	Lembrete	Moti-vação.	Lembrete		Moti-vação.	Moti-vação.	
		Lembrete					
							
<i>Imagem 2</i>							
	S1	S2	S3	T1	T2	T3	T4
Relação texto-imagem	Forne-cendo o cenário	Forne-cendo o cenário	Redun-dância	Forne-cendo o cenário	Forne-cendo o cenário	Forne-cendo o cenário	Forne-cendo o cenário
Função didática	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.	Informa-ções não verbais.
			Moti-vação.			Moti-vação.	
			Lembrete			Lembrete	
							
<i>Imagem 3</i>							
	S1	S2	S3	T1	T2	T3	T4
Relação texto-imagem	Redun-dância	Redun-dância	Redun-dância	Redun-dância	Redun-dância	-	Redun-dância
Função didática	Demons-tração.	Demons-tração.	Demons-tração.	Lembrete	Demons-tração.	Demons-tração.	Demons-tração.
			Lembrete			Lembrete	
							
<i>Imagem 4</i>							
	S1	S2	S3	T1	T2	T3	T4
Relação texto-imagem	Comple-mentar	Comple-mentar	Comple-mentar	Comple-mentar	Comple-mentar	Caracte-rísticas de complemen-tar	Caracte-rísticas de complemen-tar
Função didática	-	-	Demons-tração.	Informa-ções não verbais.	-	-	-
			Lembrete				
Legenda de cores							
RELAÇÃO TEXTO-IMAGEM				FUNÇÃO DIDÁTICA			
Suplementar				Lembrete			
Fornecendo o cenário				Fornecimento de informações não verbais			
Redundância				Demonstração			
Complementar				Motivação			
Características de complementar				-			

4.5 Conclusões

De acordo com os resultados aqui observados, a imagem é um elemento importante e útil no aprendizado da língua inglesa em seu nível básico, conforme atestam os professores e alunos participantes da pesquisa. Contudo, parece haver uma percepção diferente a este respeito quando se contrapõe os relatos de uso das imagens por parte de alunos de um lado e de professores de outro. As professoras entrevistadas parecem não perceber a necessidade e a frequência com que os alunos utilizam as imagens, deixando-as por vezes de lado.

Além disso, os usuários do livro didático investigado parecem perceber as relações texto-imagem estabelecidas por Schriver (1997), o que sugere que se possa projetar atividades com estas relações, pois as informações pretendidas pelo autor seriam apreendidas.

No que diz respeito às funções didáticas das imagens, estas são variadas dependendo do contexto e da pessoa que as utiliza, como pode ser visto nos resultados da pesquisa. Contudo, pode-se observar uma consistência de correspondência entre as relações texto-imagem de *fornecendo o cenário* e de *redundância* com as funções didáticas de *fornecimento de informações não verbais* e *demonstração*, respectivamente, o que a princípio aponta para projetos que realizem tais relações texto-imagem quando se deseja que a imagem cumpra tais funções.

4.6 Sumarização

Neste capítulo foi apresentado o estudo junto a alunos e professores sobre sua opinião a respeito da influência do uso de imagens no aprendizado da língua estrangeira e de sua percepção das relações texto-imagem consistiu em entrevistas realizadas com estudantes e seus professores do nível básico do curso de inglês do Celin-UFPR que utilizam o livro didático *Touchstone*, além de questionários submetidos aos alunos. Foram assim descritos os participantes, a amostra, os procedimentos, aparato, técnicas de coleta de dados, a análise e resultados destes dados. Estes, de forma geral mostraram a importância da imagem no ensino e aprendizado de língua inglesa dos participantes da pesquisa, sua percepção das relações texto-imagem aqui estudadas e a correspondência entre as relações texto-imagem de *fornecendo*

o cenário e de *redundância* com as funções didáticas de *fornecimento de informações não verbais* e de *demonstração* respectivamente.

Como esta investigação é de caráter exploratório, é necessário se realizar outras pesquisas a este respeito para corroborar as conclusões aqui apresentadas. No próximo capítulo se tratará das considerações finais a respeito da pesquisa e seus desdobramentos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Na presente pesquisa procurou-se investigar o uso de imagens além de sua relação com o texto em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto com o intuito de se familiarizar com a área de estudo estabelecendo bases para a investigação e identificando lacunas; um estudo analítico do livro *Touchstone* para se ter uma ideia de como este livro pesquisado se comporta em sua apresentação gráfica; e um estudo junto a alunos e professores por meio de entrevistas e questionários a fim de vir a saber deles sua opinião sobre o uso de imagens no ensino e aprendizado além de sua percepção das relações texto-imagem que constam do livro didático.

O objetivo geral apresentado no início da pesquisa foi propor recomendações gráficas para a utilização de imagens e textos que as acompanham em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Já os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) Analisar as relações texto-imagem apresentadas no livro didático de ensino de língua inglesa *Touchstone*;
- b) Verificar a opinião por parte dos alunos e professores de como e se eles utilizam as imagens do livro didático para aprendizado e ensino respectivamente;
- c) Verificar a identificação por parte dos alunos e professores das relações texto-imagem a partir de imagens retiradas do livro *Touchstone*.
- d) Verificar a identificação por parte dos alunos e professores das funções didáticas das imagens.

Os objetivos específicos da pesquisa foram cobertos em fases diferentes da investigação. O objetivo a) foi coberto pelo pesquisador no estudo analítico realizado e apresentado no capítulo 3 por meio da análise das imagens que constam do livro *Touchstone* a partir da classificação de Schriver (1997).

Os demais objetivos específicos foram cobertos por meio das entrevistas realizadas com alunos e professores, conforme apresentado no capítulo 4.

O objetivo b) foi atendido pelos relatos de estudantes e professores nas entrevistas sobre como estes utilizam ou não as imagens em sala de aula e fora dela para ensino e aprendizado.

Ao se pedir a alunos e professores que relatassem as informações que apreendiam das imagens e seus textos relacionados e depois classificando estes relatos conforme as relações texto–imagem descritas por Schriver (1997) foi possível atender ao objetivo c).

O objetivo d) pôde ser atendido a partir dos relatos dos entrevistados acerca de suas opiniões sobre para que serviam as imagens selecionadas para o estudo em seu ensino e aprendizado da língua estrangeira.

No que diz respeito ao objetivo geral da pesquisa, este foi atingido de maneira pouco satisfatória já que com os resultados obtidos pode-se propor apenas duas recomendações para o projeto de materiais didáticos que incluam imagens com objetivo de ensino: projetar-se relações imagem–texto de *fornecendo o cenário* e de *redundância* quando se desejar que as imagens cumpram as funções de *fornecimento de informações não verbais* e *demonstração*, respectivamente. Tais recomendações, contudo, precisam do respaldo de uma investigação mais detalhada sobre estes tipos de relações texto–imagem e funções didáticas, em um estudo mais aprofundado com maior número de participantes.

Outras recomendações que ao início da pesquisa se desejava criar seriam semelhantes a estas duas citadas, isto é, saber em que contextos ou para que funções as imagens e relações texto–imagem seriam úteis para o aprendizado de língua estrangeira e também em que situações o uso das imagens atrapalharia este processo. A seguir são listados exemplos de possíveis recomendações que não puderam ser feitas a partir desta pesquisa, mas que podem ser investigados em trabalhos futuros:

- Qual tipo de relação texto–imagem favorece o aprendizado de vocabulário e também que tipo de vocabulário (e.g. substantivos concretos X substantivos abstratos);

- Qual tipo de relação texto–imagem favorece o aprendizado de certos aspectos gramaticais da língua (e.g. conjunções, tempos verbais, frases interrogativas, os vários tipos de preposições como local, temporal etc.);

– Qual tipo de texto–imagem favorece qual função didática da imagem (o que pôde ser observado para duas relações e duas funções nesta pesquisa, mas não para as outras, o que pode inclusive sugerir que não exista esta correspondência entre as demais relações e funções);

– Qual tipo de relação texto–imagem ou mesmo quando o uso de imagens atrapalha o aprendizado ou realização de atividades citadas acima. Poderia-se assim recomendar o não uso de imagens para o ensino de certos aspectos gramaticais por exemplo.

Recomendações como os exemplos citados não podem ser feitos a partir da pesquisa aqui apresentada, porém, esta pode apontar tais caminhos para trabalhos futuros, além de outros que o leitor possa vir a visualizar. Em vista disso, esta pesquisa cumpre seu caráter exploratório de tornar o assunto tratado familiar e auxiliar na formulação de hipóteses mais claras.

Quanto à questão de pesquisa proposta no início deste trabalho, esta foi a seguinte: **como o uso de imagens em livros didáticos de línguas estrangeiras e sua relação com o texto influenciam no ensino e aprendizado de uma segunda língua?** A principal resposta a que se pode chegar a partir da presente investigação é que o uso de imagens no livro didático estudado, na opinião dos participantes da pesquisa, auxilia os alunos de nível básico em seu aprendizado no que se refere à compreensão dos textos que acompanham estas imagens, conforme os resultados das entrevistas sobre como alunos e professores utilizam as imagens para aprendizado e ensino. Isto se dá pelo conhecimento ainda restrito da língua estrangeira nesta fase de aprendizado. Desta forma, as imagens ajudam os alunos a elucidarem vocabulário e também ter uma visão geral do que é tratado no texto, de maneira que não tenham uma ideia totalmente equivocada do que trata o texto em questão. Neste sentido, os alunos recorrem às imagens quando tentam interpretar um texto na língua estrangeira e os professores os encorajam a fazer isso, apesar de as professoras entrevistadas admitirem que por vezes deixam as imagens de lado em seu trabalho.

Os resultados das entrevistas reforçam o que foi defendido pelos autores apresentados no capítulo 2 que tecem argumentos a favor do uso de imagens para o ensino de línguas estrangeiras em especial nos pontos acima citados. Outras influências previstas pelos autores que foram citadas nos questionários e entrevistas foram o uso das imagens como auxílio para a memorização de

conteúdos e também como motivação para o estudo. Contudo, em relação à influência na compreensão de textos, a influência das imagens no que diz respeito à memorização e motivação foram observadas em menor frequência nos relatos dos participantes da pesquisa.

Limitações e contribuições deste estudo

O presente estudo ficou restrito a um único livro didático e também a duas turmas de inglês de nível básico das quais se selecionaram três alunos e as quatro professoras destas turmas. Estas limitações se deveram aos recursos e tempo disponíveis para a realização de uma pesquisa de mestrado, que é o caso desta investigação, além de seu caráter exploratório.

Apesar de o objetivo geral da pesquisa ter sido atingido de maneira insatisfatória, o estudo aqui realizado traz contribuições para a área do design, em especial na pesquisa sobre materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Como relatado, pesquisa aqui conduzida possui caráter exploratório, pois poucos estudos foram encontrados sobre o tema do uso de imagens para o ensino de línguas, com especial escassez na área específica do design. Pesquisas com este caráter buscam tornar familiar o assunto tratado para que então se possa formular hipóteses mais claras a respeito de determinados fenômenos da área estudada. Neste sentido, a pesquisa aqui realizada cumpriu esta função, pois a partir dela pode-se apontar para pesquisas futuras com maior clareza.

A mais importante contribuição da investigação aqui conduzida, que serve também como mais uma justificativa para esta pesquisa e pesquisas futuras nesta área, foi a constatação por meio dos questionários e entrevistas realizados de que os estudantes consideram as imagens importantes para seu aprendizado, sempre recorrendo a elas, seja para auxiliá-los a compreenderem textos ou para tornar as atividades mais leves, apesar do fato de as professoras entrevistadas por vezes não trabalharem com algumas imagens do livro didático.

Outra contribuição importante para a área aqui pesquisada é a classificação das funções didáticas das imagens descrita no capítulo 2. Tal classificação pode servir como ferramenta tanto no projeto de materiais didáticos de línguas estrangeiras, funcionando como uma ponte para a comunicação entre designer

e produtor do material, quanto para classificação de imagens em pesquisas acadêmicas, como feito no capítulo anterior.

Também pode-se apresentar como contribuição, neste caso para a área dos estudos da linguagem gráfica, a constatação, pelas entrevistas realizadas, que as relações texto-imagem descritas por Schriver (1997) que foram aqui investigadas parecem ser percebidas pelos participantes da pesquisa, o que corrobora a classificação proposta pela autora e sugere que se possa projetar materiais com estas relações, pois as informações pretendidas pelo autor do material seriam apreendidas de maneira geral pelos usuários.

Como desdobramentos da pesquisa, sugere-se de maneira específica investigar em um estudo futuro de natureza quantitativa com maior número de imagens e participantes, a correspondência entre as relações texto-imagem de *fornecendo o cenário* e de *redundância* com as funções didáticas de *fornecimento de informações não verbais* e de *demonstração* respectivamente.

Como observado na opinião dos participantes da pesquisa e também no levantamento bibliográfico, a imagem é um elemento importante e útil no aprendizado de línguas. Em vista disso, espera-se que a presente pesquisa possa ter sido um primeiro passo na pesquisa em design relacionada à produção de materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito ao uso de imagens e sua relação com textos e sua influência no ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, R. e HÜBNER, R. *Pictograms, icons & signs*. Londres: Thames & Hudson, 2006.
- ARAÚJO, E. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ARVANITÁKIS, K. e ARVANITÁKI, A. *Επικοινωνήστε ελληνικά (Epikinoníste elliniká)*. Atenas: Deltos, 2002.
- ASHWIN, C. The ingredients of style in contemporary illustration: a case study. *Information design journal*, n.1, p.51–67, 1979.
- AUFDERSTRASSE, H., et al. *Themen aktuell 2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2005.
- _____. *Themen neu 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1998.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 2002.
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BASSY, A.-M. 'Du texte à l'illustration. *Semiotica*, v.XI, p.295–334, 1974.
- BERTHET, A., et al. *Alter ego 2: méthode de français*. Paris: Hachette, 2006a.
- _____. *Alter Ego 1: cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2006b.
- BRASIL. LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf> Acesso em: 01/05/2008.
- _____. Ministério da Educação. Assessoria Internacional. Relatório 2005–2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005_07.pdf> Acesso em: 01/05/2008.
- CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto, 1994.
- CELIN. *Celin - UFPR, 1995-2007, 12 anos de história*. Curitiba: Celin, 2009.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CORDER, S. *The visual element in language teaching*. London: Longman, 1979.

COUTINHO, S. e FREIRE, V. Design para educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: 15º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP – ARTE: LIMITES E CONTAMINAÇÕES, v. 02, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAP/UNIFACS, 2006. 245–254 p.

DUARTE, M. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. In: *Inter-ação*. Revista da faculdade de educação, UFG. Goiânia, v.32, n.1, p.173–199, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1405/2572>> Acesso em: 01/05/2008.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, V. *A eficácia de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FUNK, H. *Sowieso: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Kursbuch. Berlin: Langenscheidt, 1994.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

GOLDSMITH, E. *Research into illustration: an approach and a review*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HILL, D. Visual aids. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2004, p.663–665.

HÜLLEN, W. Chomsky, Noam. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2004, p.105–106.

IALAGO, A. e DURAN, M. Formação de professores de inglês no Brasil. In: *Diálogo educacional*. Curitiba, v.8, n.23, p.55–70, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1828&dd99=pdf>> Acesso em: 01/05/2008.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: Orlandi, E. (Ed.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, v.33–80, 2006

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 1996.

- JORDÃO, C. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, v.7, n.1, p.95–107, 2009.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 2006.
- LADO, R. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw–Hill, 1964.
- LENNENBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: J. Wiley, 1967.
- LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1999.
- LONG, M. Second language acquisition theories. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2004, p.527–534.
- MACAIRE, D. e HOSCH, W. *Bilder in der Landeskunde*. Leipzig: Langenscheidt, 1996.
- MCCARTHY, M., et al. *Touchstone 1 student's book*. New York: Cambridge, 2008.
- MCKAY, S. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, v.13, n.1, p.1–22, 2003.
- MIJKSENAAR, P. *Visual function: an introduction to information design*. Rotterdam: 010 Publishers, 1997.
- MOLES, A. Las técnicas de la ilustración ¿cómo colocar imágenes en un conjunto? In: Moles, A. e Janieszewski, L. (Ed.). *Grafismo funcional*. Barcelona: CEAC, 1992, p.155–175.
- PAIVIO, A. *Mental representations: a dual-coding approach*. New York: Oxford, 1990.
- PERLMANN–BALME, M. e SCHWALB, S. *Em Hauptkurs: Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe b2*. Ismaning: Hueber, 2005.
- PINKER, S. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SADOSKI, M. Theoretical, empirical and practical considerations in designing informational text. *Document design*, v.1, n.1, p.25–34, 1999.
- SANTAELLA, L. e NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHERLING, T. e SCHUCKALL, H. *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1993.

SCHRIVER, K. *Dynamics in document design*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

SERCU, L. Materials and media. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2004a, p.394–398.

_____. Textbooks. In: Byram, M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, 2004b, p.626–628.

SILVA, E. e MENEZES, E. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>> Acesso em: 21/04/2009.

SOUZA, D. Livro didático: arma pedagógica? In: Coracini, M. (Ed.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p.93–103.

TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

TONDELLI, M., et al. Aquisição de línguas estrangeiras como diferencial competitivo no desempenho profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2004, Ponta Grossa. *Anais eletrônicos...* Ponta Grossa: UEPG, 2004. p.

TWYMAN, M. Using pictorial language: a discussion of the dimensions of the problem. In: Dufty, M. e Waller, R. (Ed.). *Designing usable texts*. Orlando: Academic Press, 1985, p.245–312.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education. In: *English teaching: practice and critique*. describing the meaning-making resources of language–image interaction, v.5, n.1, p.55–76, 2006. Disponível em: <Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>>> Acesso em: 01/05/2008.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge, 2003.

WRIGHT, A. *Visual materials for the language teacher*. Harlow: Longman, 1986.

APÊNDICE A – entrevista com alunos

Conforme relatado no capítulo 4, os alunos são referidos como “S1”, “S2” e “S3” e aqui as intervenções do pesquisador são referidas como “P”. As falas dos interlocutores das entrevistas estão marcadas em tipo itálico e os comentários em tipo romano.

S1
Opinião geral
Entrou no curso porque gostou do material. Gosta, mas deveria ter mais exercícios. Acha que as imagens ajudam a entender os textos.
Como utiliza as imagens
<p>Imagem 1</p> <p>Primeiro vai recorrer à imagem, mesmo se o professor pedir que não. Usa pra lembrar a ação que está acontecendo na imagem.</p> <p><i>S1: Eu normalmente faço... tento lembrar qual que é a ação que tá acontecendo na imagem. Pra mim, né? Sem olhar nas palavras, daí se eu lembro, beleza. Daí eu vou lá e vejo se tem, se não lembro vou lá pra ver onde tem, pra ver o que que é, pra não esquecer... mas normalmente eu olho a imagem e tento...</i></p> <p><i>P: Então, primeiro você vai na imagem e depois no texto...</i></p> <p><i>S1: É... pra tentar induzir meu pensamento pra lembrar do que... ele tá fazendo no caso, nesse caso aqui...</i></p> <p><i>P: E na aula, você lembra se a professora deu alguma direção lá? Olhem...</i></p> <p><i>S1: Não lembro se ela deu direção...</i></p> <p><i>P: Porque se ela mandar, por exemplo “cubram aqui” (apontando pra uma imagem do livro)...</i></p> <p><i>S1: Humm, entendi! Mas é que normalmente eu faço antes (risos) (...) eu dou um jeitinho de olhar primeiro...</i></p> <p>Imagem 2</p> <p>Primeiro na imagem. Ajuda a entender partes do texto: “sick”.</p> <p><i>S1: Desse aí eu lembro que a professora pediu pra ver o que tava acontecendo, ela pediu pra descrever mais ou menos assim. Aí, a partir daí ela colocou pra gente ouvir o texto e saber, né? das três figuras, o que que tava acontecendo... mas... essa imagem eu já acho que é um pouco pior pra fazer isso do que a primeira, porque não dá pra saber exatamente o que que... tudo bem que pode entender mais ou menos, mas não dá pra saber certinho, né? A outra já é bem mais direta. Aí como tem o texto pra ajudar aí vai, depois do texto vai. Tem que ter texto pra ajudar, naquela outra (imagem 1) já não precisa ter o texto... quero dizer, pra lembrar assim...</i></p>

P: (...) você acha que te ajuda a entender o texto? Essa imagem?

S1: Claro, eu não sabia o que era "sick".

P: Aí você soube pela imagem?

S1: É.

Imagem 3

Não há como dizer em qual vai primeiro. A imagem ajuda bastante, porém pode deixar o estudante preguiçoso.

P: Nesse caso aqui, qual que você vai primeiro? Na imagem, no texto? Tem como ir primeiro em algum?

S1: Então, aí já não tem como, né? Porque você já tem a coisa pronta... mas lembro que a professora aqui também, ela falou coisas a mais do que isso, né? A gente olhou coisas que tinham na nossa sala junto com a imagem. Tinha coisas a mais pra tentar não ter direito a palavra escrita. Mas a maioria das coisas aí, eu não sabia mesmo...

P: E aí, te ajudou a saber?

S1: Ajudou, lógico. Bastante, bem direto. Mas eu ainda prefiro quando precisa dar uma pesquisada, nem que seja uma coisa boba, tipo é... ligar uma coisa com outra, sabe? Do que assim, mais direto. Eu consigo me lembrar mais, quando for usar aquilo, quando eu preciso pensar mais do que quando a coisa já tá dada.

P: Você pos no questionário que pode deixar o estudante preguiçoso...

S1: É, então. Isso aqui já tá tudo dado... eu nem lembro direito o que eu escrevi, mas (...) é... que eu digo assim, porque, se você tem a coisa pronta ah! já tenho pronto, né? Mas se você não tem, vai lá procurar no dicionário e acaba sabendo um monte de outras coisas... então, vindo por esse lado não é interessante. É interessante você ir lá procurar mais... por aí.

Imagem 4

Primeiro no texto. Não se lembra da imagem em sala de aula. A imagem da artista não representa artista.

S1: Eu lembro que a gente fez, mas foi mais essa (da página 28), aquela ali na verdade eu nem me lembrava que existia isso... mas olhando agora assim... a conversa, né? tipo que ela é artista lá... na verdade nem precisava ter mostrado a foto da menina, né? porque não tem nada a ver com artista... não sei o que falar dessa imagem.

P: (...) você vai primeiro na imagem? No texto?

S1: Essa especificamente, acho que no texto, senão não dá pra saber... tipo, dá pra saber que tá falando da menina da foto, lógico, né? mas o quê... por isso que eu falei que sei lá, se ela estivesse pintando ali na foto, dava uma ideia do que ela tá fazendo, do que ela é, sei lá... mas assim só não... aí já dificulta um pouco.

Relação texto-imagem

Imagem 1

Relação suplementar, mais informações da imagem do que do texto.

S1: Ela tá trabalhando. Pra mim é bem óbvio, assim...

P: Mas isso é o texto, né?

S1: Não, mas a figura aqui...

P: Mas só isso?

S1: Não... é uma secretária, parece... fazendo um trabalho de secretária, anotando

alguma coisa... passando informação pra alguma outra pessoa, recebendo informação de alguma outra pessoa (...) então, por causa da roupinha dela, toda certinha, bonitinha... da posição, sei lá.

(...) É um grupo de amigos que tá, ou não necessariamente de amigos, mas acho que é porque todos eles estão sentados na mesma mesa... estão estudando. Daí, numa biblioteca porque tem um monte de livros. A outra tá pesquisando, então é uma coisa aberta, né? Pra várias pessoas...

S1: (sobre o texto) *Eles estão na biblioteca.*

S1: (sobre a imagem) *A primeira coisa que vem não é nem que eles tão na aula, mas é que eles estão estudando, fazendo alguma coisa relacionado à aula porque é em grupo, eles tão também na carteira ali, né? bonitinho dá pra ver que é uma sala de aula... então já remete à sala de aula...*

(...) Aí, se for ver no texto, é...

P: *Então o texto é "eles estão na aula"...*

S1: *É.*

S1: *O 4 já é um pouco mais... mais assim porque... ele pode tá, ele tá lendo, né? primeiro... mas ele pode tá, tipo no tempo livre. Ele pode tá estudando, ele pode tá pesquisando, ele pode tá um monte de coisa. Aí, que nem no meu caso, eu tenho que lembrar um monte das palavras que tem lá, do que pode tá acontecendo aqui.*

S1: *Mas aí, relacionando com o texto, das opções que ele dá ali, é óbvio que, que ele tá em casa... fazendo algumas coisas, deitado, lendo. Mas... mas ainda, a primeira coisa que penso quando vejo é que tá... não que tá em casa... que tá... lendo.*

Imagem 2

Fornecendo o cenário, a imagem dá uma visão geral do que é tratado no texto.

S1: *Olhando a imagem, o que me chama mais atenção, primeiro, são as três pessoas aqui (apontando para os círculos quem contém imagens na parte inferior). Dá pra fazer uma ligação muito de que a sala tá vazia, né? que só tem algumas pessoas e que a menina tá falando alguma coisa. Dá pra imaginar que é dessas três pessoas. Agora, por exemplo, que ela, que as duas aqui tão atrasadas não dá pra imaginar, sei lá. Acho que não ficou claro pela figura, daí a gente fica claro pelo texto, né? E ela tá doente, é claro, né? (apontando para a imagem da moça na cama com um termômetro na boca) Dá pra perceber que ela não foi pra aula porque ela tá doente. Isso fica bem óbvio. O outro também não dá muito... dá pra ver que ele tá trabalhando, poderia não fazer parte daqui. Então, mas é fácil assim (...) é uma sala de aula, a professora tá dando aula, já passou algumas coisas no quadro e... está faltando gente... e... pelo jeito o mais interessado é essa menina (apontando para a moça da imagem que tem a mão estendida em direção à professora). Acho que é isso, não dá pra saber do que que é a aula, nem porque que eles tão atrasados, por exemplo. Isso não dá pra saber.*

(...) (sobre o texto) A professora tá perguntando aonde estão as pessoas que não tão dentro da sala, né? Daí uma fala aqui, que uma tá doente, outro tá no trabalho e outras duas pessoas tão na cafeteria... e tão atrasadas. Daí elas tão atrasadas de novo, ela tá olhando assim...

Imagem 3

Redundância, a imagem funciona como um glossário.

S1: *Essa imagem já é um pouco mais poluída, né? (...) Tem muita coisa, tem coisa que só tem uma, tem outras coisas que tem mais de uma, por exemplo, os dicionários, tem vários, as mochilas, as cadeiras, aí tem outras que só tem um, né? Relógio, calendário, computador.*

(...) (sobre o texto) É como se fosse um vocabulário mesmo, tudo remete a vocabulário

<i>mesmo. Listinha de palavras com listinha de coisas que tem ali. E a gente tá muito educado, né? A aprender fazendo associação, desde pequeno(...)</i>
<i>Imagem 4</i>
<p><i>Complementar. Imagem e texto trazem informações diferentes, juntos formam a informação total.</i></p> <p><i>S1: Dá pra perceber que ele tá perguntando alguma coisa, tá interessado na pessoa da foto, pela expressão da cara dele... e que em consequência disso que ela tá contando alguma coisa, porque ela tá com uns papéis na mão, contando sobre, provavelmente sobre a pessoa da foto.</i></p> <p><i>(...) Só que, fazendo relação como o texto, não dá pra ver que, realmente não dá pra saber que ela é artista, que é o que o texto diz. (...) pela imagem não, por isso que tem que fazer essa associação com o texto. Daí a partir disso dá pra entender porque ele ficou interessado e tal. Por ser diferente, sei lá, considerando...</i></p> <p><i>P: Então nesse caso, a informação que você tira da imagem é diferente da do texto.</i></p> <p><i>S1: É. Diferente. Não, não chega a ser diferente mas não dá pra ligar direto as coisas.</i></p> <p><i>P: E se tirasse o texto aqui, dava pra saber que ela é uma artista?</i></p> <p><i>S1: Não!</i></p> <p><i>P: E se tirasse a imagem (...)</i></p> <p><i>S1: (...) não dá pra saber mesmo. Dá pra imaginar um monte de coisa. Mas eu acho que pela expressão da cara ali dá pra saber que ele tá interessado sobre (...) sobre a menina da foto.</i></p>
Função didática das imagens
<i>Imagem 1</i>
<p><i>Demonstração, lembrete.</i></p> <p><i>S1: Eu acho que é justamente pra ajudar a definir as ações... pra ajudar a lembrar também, as ações que eles fazem com a palavra que é aquela ação. (...) acho que mais pra isso assim, pra realmente você conseguir visualizar, né? as coisas sendo feitas, a ação no caso, no caso trabalhar.</i></p>
<i>Imagem 2</i>
<p><i>Fornecimento de informações não verbais.</i></p> <p><i>S1: Pra mim é a mesma coisa, só que não é necessariamente uma ação, né? Não é uma ação sendo feita, mas o que que tá acontecendo. Mas basicamente é a mesma coisa. E também aqui é mais pra explicar o texto, né? Dá uma explicadinha no texto. Mas isso se você... porque eu faço diferente assim... faço do meu jeito, mas se você lê o texto, depois for ler, ver a imagem, vai entender muito mais o texto do que antes de ver a imagem, com certeza. Então, é explicativo.</i></p>
<i>Imagem 3</i>
<p><i>Demonstração.</i></p> <p><i>S1: Esse já é mais pra vocabulário mesmo. Como se fosse aquela coisa de... ao invés de colocar duas listas de palavras, né? Que seria uma em inglês e outra em português, ele coloca uma figura pra mostrar o que que é. Então é pra isso mesmo.</i></p>
<i>Imagem 4</i>
<p><i>–</i></p> <p><i>S1: Então, essa já serve menos do que as outras, na minha opinião, né? Isso aqui se tivesse só um texto já dava pra entender, já dava pra visualizar só pelo texto, não</i></p>

precisava ter a imagem. Mas, já que tem, tudo bem. Mas assim, essa realmente, só pelo texto já dava pra contextualizar a coisa, não precisava tanto da imagem. Não é explicativo.

Outras considerações

S2

Opinião geral

O livro a ajuda, é fácil de entender a linguagem, consegue estudar em casa sem ter ido para aula. Gosta das figuras, mas acha que às vezes tem muita informação para pouco espaço.

Como utiliza as imagens

Imagem 1

Recorre primeiro à imagem, acredita que ajuda a entender o texto.

P: Eu queria saber, se você lembra, pode lembrar, falar da sua preferência ou o que aconteceu na aula, nessa questão aqui, com as imagens e o texto, quando você se depara com esse exercício, essa página, você vai primeiro na imagem ou você vai no texto?

S2: Na imagem. Eu vou primeiro na imagem. Aí, eu olhei aí e já sabia mais ou menos o que era.

P: Você acha que te ajuda mais a entender?

S2: Ajuda. Porque mesmo eu não sabendo em inglês o que é, a tradução ali do inglês, eu olhando a imagem eu sei, né? Igual essa da primeira figura aqui, né? Dá um exemplo, ela tá, a mulher tá toda produzida, falando no telefone, eu nem preciso olhar as outras que eu vou deduzir que ela tá trabalhando. E aí quando eu olho pro texto embaixo, eu vou ver que o outro deve ser trabalho. Deve ser, né? Assim, supondo que eu não sei, eu vou imaginar que é aquilo. Porque dentre as outras alternativas que tem outra figura que eles estão super descontraídos, tem um cara, tá deitado lendo um livro e ele não vai tá trabalhando. Então fica fácil de você, igual na figura 3, o pessoal tá estudando, né? Então, se eu olho você vê que a pessoa tá estudando, tá em algum lugar e você sabe que é... e isso é fácil, por isso que eu acho que a figura é bem importante.

Imagem 2

Primeiro na imagem depois no texto. A imagem ajuda a compreender o texto.

P: Nesse caso também, você vai primeiro na figura ou é diferente? Vai primeiro no texto?

S2: Vou na figura. Porque é o que chama mais atenção. Aí depois eu vou ler o texto pra ver o que tá se tratando ali. Mas na figura já dá pra entender que ela tá numa sala de aula, a professora tá perguntando de alguns alunos e tem as figuras embaixo mostrando as cadeiras vazias e as pessoas aqui, então subentende-se que eles não tão ali porque eles estão em outro lugar. Eu olho pra figura (...) vai na figura e depois eu vou procurar no texto.

P: E te ajuda também...

S2: Ajuda. (...) Ah! esse aqui foi um exemplo. Eu não sabia que sick era doente. Daí eu olhei a figura da menina doente e depois quando ela fala da Laura, que a Laura tá doente...

P: *Aí você descobriu que sick era doente.*

S2: *Aham. Eu não sabia.*

Imagem 3

Não há como ir ao texto ou na imagem primeiro, pois os dois estão sobrepostos. Ajuda também.

P: *Nesse caso, você vai primeiro no texto ou na imagem? Tem como ir primeiro em algum?*

S2: *Aí na verdade acho que não dá muito pra separar. Você vai daí já automaticamente já vê o que é, né? Eu não lembro como foi na aula, mas olhando agora é automático, você vê a imagem e já vê o texto.*

P: *Porque você acha que você vai nos dois?*

S2: *Porque aqui o texto tá bem encima da figura, daí não tem como separar as duas coisas, você enxerga um, você enxerga outro. No desenho da outra página lá, da página 12, o texto tá mais em cima, tá isolado da figura, então tem como você fazer distinção. Agora, esse aqui não, esse da página 16. Você olha, você vê o texto, você já... vê a figura, vê o texto. Vê o texto, vê a figura. Não tem como separar.*

P: *E também te ajuda aqui a aprender? Essa imagem?*

S2: *Esse ajuda, mas eu acho que nesse caso aqui foi muita informação (...) muita informação pra pouco espaço e fica meio misturado. Mas ajuda também. É fácil, não tem que ficar procurando. Mas, nesse caso, Eu acho que talvez eu colocaria menos informação. Se fosse pra mudar o desenho, talvez colocar uma legenda onde não aparecesse tanto, por exemplo, por número, não sei, de alguma outra forma que não tivesse tudo muito junto assim. Porque assim fica muita coisa pra você entender.*

Imagem 4

Primeiro na imagem. Nesse caso o texto ajuda a elucidar a imagem.

P: *Nesse caso, você vai primeiro na imagem, primeiro no texto?*

S2: *Na imagem, porque a imagem é maior. Mas... é o que chama mais atenção ali. Esse dá pra separar, o texto tá menor e não tem tanto texto. Mas acaba também sendo junto com o outro.*

P: *E nesse caso a imagem te ajuda a entender o texto ou o texto te ajuda a entender a imagem?*

S2: *Aí o texto me ajudou a entender a imagem. Eu vi que ele tava mostrando uma foto, mas não dava pra entender o que era, o que que ela falou, que tava se referindo. Aí nesse caso o texto ajudou a entender a imagem. Esse foi mais confuso, foi o inverso dos outros.*

Relação texto-imagem

Imagem 1

Suplementar, na descrição das imagens e textos pode-se observar uma dominância da imagem em relação ao texto no que diz respeito à quantidade de informação apresentada, a professora entrevistada descreve mais informações provenientes da imagem do que do texto, e as informações que constam da descrição do texto estão todas na descrição do texto.

S2: *Na primeira imagem tem uma mulher bem vestida falando no telefone, dá pra ver que ela tá consultando um livro, um caderno ali, eu não sei bem ao certo o que é, mas dá pra ver que ela tá fazendo uma pesquisa... e pelo traje, pela forma como ela tá, pela posição dela ali, dá pra ver que ela tá num lugar que é mais sério assim, que eu subentendi que fosse o trabalho.*

(...) (sobre o texto) *"She's at work". Que ela tá no trabalho.*

S1: *A segunda imagem tem três pessoas estudando, não tão juntas, tão separadas, cada um... juntas mas separadas, elas não se comunicam, elas estão na mesma mesa mas não tão conversando. E aí tem uma prateleira grande cheia de livros e uma outra pessoa mexendo atrás nos livros também, como se estivesse procurando alguma coisa. Subentende-se que é uma livraria, uma biblioteca. Eu entendi como biblioteca.*

(...) E aí no texto fala que *"they're at the library"* que é eles estão na livraria... na biblioteca... biblioteca, livraria... biblioteca.

(...) o rapaz está deitado num sofá bem descontraído lendo um livro. Eu imaginei que ele estivesse mesmo em casa. Sei lá... ou num lugar onde ele tivesse muita liberdade pra t deitado, bem tranquilo, bem descontraído e tá lendo alguma coisa que eu acho que é um livro.

S2: (sobre o texto) *"He's at home", ele tá em casa.*

S2: (sobre a imagem) (...) eles estão numa sala de aula, estudando. Eu acho que é uma sala de aula porque eles estão fazendo uma prova, parece, cada um no seu canto escrevendo alguma coisa, nas carteiras individuais, tem uma mapa lá atrás, tem um mural com algumas coisas expostas. E acho que eles estão estudando.

S2: (sobre o texto) *"They're in the class", tem várias pessoas...*

P: *E a relação então... você acha que é a mesma informação que tem no texto e na imagem ou você pode tirar mais informações de um do que de outro? Ou são totalmente diferentes as informações?*

S2: *Eu acho que são... a mesma coisa. Mais ou menos eu acho. Acho que não tem muito o que... sei lá, talvez pra maiores informações, num nível mais avançado do inglês... pra quem tá no básico, não tem muito o que descrever... ele tá num lugar, em alguns lugares, acho que dá pra entender. Sei lá, num nível mais avançado eu poderia dizer que ele está em casa deitado num sofá lendo um livro, né? Mas pra gente que tá aprendendo...*

P: *Mas no texto não tem isso, né?*

S2: *É, no texto não te, mas é porque é um nível básico, pra quem tá começando. Não vou querer fazer uma frase inteira porque eu ainda não tenho vocabulário. Tem que aprender devagarinho. Eu acho que... eu, eu particularmente, eu acho que... eu fiquei satisfeita assim. Não tenho muitas críticas com relação a isso. Acho que dá pra entender bem, de acordo com aquilo que a gente tá aprendendo. Se eu tivesse lá no, sei lá, "super avançado", eu ia dizer que é pouca coisa, que poderia ser mais complexo, talvez, não sei. Mas como é um nível básico e a gente tá aprendendo devagarinho, acho que tá bom.*

Imagem 2

Fornecendo o cenário, a imagem fornece uma visão geral e detalhes do que é tratado no texto.

S2: *Bom, a imagem, tá a professora com um livro aberto e... chamando pelos alunos da sala, eu acho, deduzo que seja isso, né?... e ela tá fazendo a chamada e daí tem alguns alunos que estão atentos que estão explicando porque outros não estão. Porque tem cadeiras vazias. E daí abaixo das cadeiras tem a figura das pessoas, conversando, que pela figura, sem ler o texto, eu entendi que seria no caso, o que a professora tá perguntando e o que a pessoa tá fazendo, né? Não sei, ela não tá ali por algum motivo porque ela tá em algum lugar.*

(...) E aí o texto fala isso mesmo, que quando a professora faz a pergunta, ela pergunta das pessoas e uma outra aluna explica o que é, onde a pessoa está. Elas estão lanchando, né? Dá pra ver que ela estão fazendo um lanche e a menina ainda olha no relógio e pensa que está atrasada, deveria estar na aula, né? E a outra está

em casa doente, que é a que a professora pergunta. E o outro não tá, por algum motivo que não está ali, o texto fala que ele não está ali porque... deixa eu ler o texto (risos)... e o outro fala que ele não tá ali porque... ele tá... ele tá trabalhando (...)

P: Só olhando a imagem, você consegue saber que ela tá fazendo a chamada? A professora aqui ou tá perguntando?

S2: Olhando ali eu imaginei que fosse isso mesmo.

Imagem 3

Redundância, a imagem e o texto carregam a mesma informação, sendo o texto uma definição da imagem. Mesma informação. Tradução.

S2: A da página 16 mostra uma sala, tem várias, vários objetos, várias coisas...

(...) e tem o texto em cima falando o que é cada objeto, cada coisa que tá sendo mostrado... É... um quadro e um quadro verde, que é de aula mesmo, um quadro verde e aí o nome em inglês que é "a board". Tem televisão e a flechinha mostrando, tem os vídeos e tem os... e tá mostrando o que é, traduzindo aquele objeto pro inglês.

P: Então você acha que é a mesma informação, por exemplo, é o objeto na imagem e é o objeto no texto?

S2: A imagem e o texto.

P: Mesma informação, no caso?

S2: Aham. É como se fala, né? Uma tradução...

P: É uma tradução imagética e não pro português...

S2: É mais ou menos isso.

Imagem 4

Relação complementar, as informações que constam da imagem e do texto não são as mesmas e a informação total só pode ser apreendida em conjunto pelo texto e imagem.

S2: Essa imagem mostra... é, duas pessoas conversando, o rapaz tá mostrando uma foto pra uma moça.

(...) (sobre o texto) E aí, ela fala que a menina da foto é uma artista e ele demonstra espanto: "really"? Sério? Essa imagem eu não entendi muito bem, só lendo mesmo pra saber o que ele quis dizer com isso, né?

P: E no caso dessa imagem, você acha que a relação da imagem e do texto, você acha que as informações são as mesmas, são diferentes? Se você tirar um, você entende o outro?

S2: Se eu tirar um, eu entendo o outro não. Nesse aí eu tenho que usar os dois juntos. Porque se eu não... agora eu já sei, né? Agora, se eu não soubesse, digamos assim, olhando pra imagem eu não ia imaginar que a menina estava se referindo àquela foto e naquela foto era uma artista. Se tirar o texto eu vou pensar, olha! ele tá mostrando a foto, pode dizer ah! é minha irmã, sei lá qualquer outra coisa, namorada, qualquer outra pessoa. Não ao contrário, né? Na verdade quem tá falando é ela. Quem tá mostrando é ela pra ele, como se ele perguntasse quem é essa e ele respondesse. Então se tirar o texto não dá pra entender a figura... o que ela quer dizer em si. Você pode deduzir um monte de coisa.

P: Então é diferente a relação do texto com a imagem, das outras...

S2: É. É diferente.

P: A informação que você pode tirar de uma e de outra não é a mesma.

S2: <i>É, não. Não é a mesma.</i>
Função didática das imagens
<i>Imagem 1</i>
<i>Demonstração, imagem mostra situações. Lembrete, ajuda a lembrar. Motivação, faz as atividades parecerem mais fáceis.</i> S2: (...) <i>acho que o autor quis colocar pra relacionar e pra ajudar a lembrar também, quem tem memória fotográfica (risos). Pra lembrar o que é trabalho, vai lembrar da foto e vai lembrar da menina trabalhando e o cara lá lendo o livro, acho que aí ele quis ajudar também... mostrar o que é e pra lembrar também... pra todos.</i> P: <i>E você acha que motiva os alunos também?</i> S2: <i>Motiva. Eu acho que motiva, porque daí você vê a foto e você vê o texto e você diz ah! assim é fácil! Ah! então dá pra... é tranquilo, né? A mesma coisa da outra foto, da outra página.</i>
<i>Imagem 2</i>
<i>Fornecimento de informações não verbais.</i> S2: <i>Ajuda você a compreender melhor, você tá olhando, você tá vendo a situação ali, já vai traduzindo e fica mais fácil de você entender. Eu acho legal.</i>
<i>Imagem 3</i>
<i>Demonstração, as imagens funcionam como tradução, mostram elementos isolados, no caso palavras.</i> S2: <i>Eu acho que também ajuda você a entender. Só que (...) Na verdade é traduzir o que é, né? A mostrar o que é cada coisa... a saber o que é, ajuda na tradução. Só a única coisa é que se você não prestar bastante atenção, você acaba misturando as coisas aqui, porque as flechinhas também tão... como tem muita informação... mas eu acho que é válido, eu acho que é fácil. É fácil de você entender, de traduzir. Você vê um relógio, saber que "a clock" (...) os vídeos... pro que a lição tá propondo ali acho que é válido.</i>
<i>Imagem 4</i>
- S2: <i>Na verdade essa imagem, eu acho que pra ideia proposta, digamos assim, que ela não foi muito bem utilizada, digamos assim... é uma imagem que é uma... sei lá a foto tá legal, tá bem enquadrada, mas não tem muita... mas pro que o texto tá propondo na verdade não tem muita serventia, talvez tivesse que ser mais completo o diálogo, um diálogo mais completo, porque ele quer mostrar o espanto, ele quer o que a lição tá propondo, né? Que é você... sei lá... pra imagem, pra imagem e o texto associado, eu acho que não tem muito a ver. Porque ficou muito vago, você pode deduzir várias coisas daí.</i>
Outras considerações

S3
Opinião geral
O material poderia ser melhor, gostaria que fosse mais básico. Não queria depender tanto do dicionário. Queria imagens que indicassem ação. O CD tem poucos exercícios e <i>listening</i> . Falta figuras relacionadas a ações e verbos. Acha o livro

confuso, com relação às imagens e quantidade de informação.

Como utiliza as imagens

Imagem 1

Recorre primeiro ao texto. O texto ajuda a entender a imagem.

P: *Nesse caso aqui, queria saber sua preferência e também, se você lembra, como foi trabalhado, nesse caso, desse exercício aqui, você primeiro na figura ou você vai primeiro no texto?*

S3: (...) *nesse primeiro, primeiro no texto. (...) Porque até então eu não sabia onde eles iam... aqui tudo bem, mas aqui eu não sei o que ela tá fazendo, tá ligando pra alguém, sei lá. Você entendeu? É... aqui tá lendo um livro, não sei, entendeu? Esse aqui (3) dá pra entender bem, esse aqui (2) não sei.*

P: *E você acha que a figura te ajuda a entender o texto? Ou o texto ajuda a entender a figura?*

S3: *Aqui na verdade o texto ajudou a entender a figura. E daí é só o texto, né? Porque, se não fosse o texto, eu já ia falar que ele tá fazendo outra coisa aqui (4) (...) ele tava lendo, ela tava usando o telefone, sei lá. Porque usando o português bem claro, se eles te mostram uma figura aqui, eles vão dizer ah! ela tá ligando pra alguém, tá trabalhando, sei lá. É... aqui ele tá lendo um livro.*

Imagem 2

Recorre primeiro ao texto. A imagem ajuda a entender partes do texto.

P: *Nesse caso aqui também que é um diálogo, você vai primeiro na figura ou primeiro no texto?*

S3: (...) *olhei a figura, observei aqui no caso o que eles estavam fazendo... to falando isso porque agora eu conheço já o texto, né? Então... mas... eu primeiro vou na... leio primeiro o texto pra depois concluir com as figuras.*

P: *E você acha que nesse caso, você acha que a figura te ajudou a interpretar alguma coisa do texto?*

S3: *Ajudou. Nesse caso aqui, ajudou. Foi bem óbvio, bem mais elaborado, né?*

P: *Você tem alguma... algum pedaço do texto que você pode exemplificar, que te ajudou, pela figura a entender?*

S3: *Essa parte aqui, né?*

P: *Do "he's asleep"?*

S3: *Que ele tá dormindo, é. Hummm... onde que tá a cefeteria, né? As duas aqui... hummm... essa que tá doente, a Laura que tá doente...*

Imagem 3

Recorre primeiro à imagem. A imagem ajuda a entender o texto.

P: *Nesse caso, você vai primeiro na imagem, primeiro no texto?*

S3: *Ah! esse eu vou direto na imagem já. Primeiro na imagem, né? Porque, na verdade agora... que conheço digamos assim, né? Digamos assim...*

P: *E a imagem te ajuda a entender o texto?*

S3: *Com certeza. Com certeza, a imagem perfeitamente faz com que eu entenda o que que é aqui, ó! com certeza só pode ser três cadeiras, três cachorros que não é, né? Então, perfeitamente, a imagem, ela ajuda muito assim a você definir, né? o que que tá acontecendo.*

Imagem4

Recorre primeiro ao texto. O texto ajuda a entender a imagem.

P: *Nesse caso aqui, você vai primeiro na imagem, você vai primeiro no texto?*

S3: *Primeiro eu vou no texto, porque eu não entendi, né? a imagem. Que aqui no caso... eu não enxerguei muito bem também... ela falou que aqui é uma artista, "really?"*

P: *E nesse caso, você acha que a imagem ajuda a entender o texto, o texto ajuda a entender a imagem?*

S3: *O texto ajuda a entender a imagem.*

P: *Que parte da imagem que ajuda a entender?*

S3: *Ah! é... porque ela é uma artista, né? Então, aqui por isso, né? Porque senão elas estariam conversando, ah! ta ta ta, sobre alguém, claro, né? (...) mas primeiro eu iria ler o texto pra ver o que que tava acontecendo.*

Relação texto-imagem

Imagem 1

Relação *suplementar*, pode-se tirar mais informações da imagem do que do texto, como no caso da imagem correspondente ao texto "he's at home", segundo a entrevistada pode-se tirar a informação que "ele está lendo".

S3: *(...) ela tá muito ocupada, trabalhando, aqui seria trabalhando ou estudando (...) porque não pode também tá estudando e ligando pra alguém... aí essa é a condição, ou você estuda ou você trabalha. E aqui no caso seria trabalhando, não sei onde ela tá aqui, trabalhando.*

(...) O texto diz que "she's at work", que ela tá em casa, né? (...) "Work" não, "work" é trabalho, tá certo.

(...) Aqui é livraria mesmo, né? "They are at the library" Essa aqui tá ok. A 3 também, "they are in class", tá certo. A 4 (...) ele estaria lendo um livro, poderia até ser em casa mesmo, mas... é isso que eu ia falar, ele estaria lendo um livro em casa, mas aqui ele tá só em casa.

P: *Você acha que nesse caso, a figura, ela tem... você pode tirar mais informações da figura do que do texto?*

S3: *Posso. Da figura eu posso tirar que ele tá lendo um livro, né?*

Imagem 2

Redundância, para a entrevistada imagem e texto carregam as mesmas informações. A estudante interpreta uma imagem de outra maneira que não a que traz o texto, no caso um personagem está trabalhando e a entrevistada, pela imagem, imagina que ele está em casa.

S3: *Aqui na verdade, aqui eu acho que ficou perfeito, né? Como no caso que esse tá dormindo, que esse tá.. tá em casa... tá em casa ali... ela está doente, elas estão na cafeteria, eles estão na sala de aula, né? Aqui ficou perfeito, assim dá pra entender perfeitamente.*

(...) O texto é isso eles estão em sala de aula, né? Ela tá fazendo a chamada e... é... aí eles precisam ver quem tá em sala e quem não tá, fulano não tá, ciclano não tá.

P: *E a relação do texto com a figura, você acha que é a mesma informação, é informação diferente...?*

S3: *Exatamente. É a mesma informação, porque ela tá fazendo a chamada, né? dentro da sala de aula e alguém tá, né? Não, fulano de tal, não tá, tá doente. Fulano de tal,*

<i>não tá, tá em casa. Fulano de tal tal, tá na cafeteria. Ele tá dormindo.</i>
Imagem 3
<p><i>Redundância.</i> A informação que consta da imagem e do texto é a mesma.</p> <p>S3: <i>"Table", mesa. "Chair", cadeira. "some dictionaries" são vários dicionários, né? "Wastebasket" é cesto de lixo. "Clock" com relógio.</i></p> <p>P: <i>E nesse caso, a figura e o texto, a relação delas, você acha que é, a informação é a mesma...?</i></p> <p>S3: <i>É a mesma. A mesma, perfeita.</i></p>
Imagem 4
<p><i>Relação complementar</i> entre texto e imagem, texto e imagem carregam informações diferentes e somente em conjunto passam a informação total pretendida.</p> <p>S3: <i>Isso eu não saberia que é uma artista aqui, né? Eles poderiam ter colocado um quadro ou alguma coisa, que falasse do quadro...</i></p> <p>P: <i>Aí o texto te diz que é uma artista...</i></p> <p>S3: <i>É, aqui o texto vai dizer que é uma artista, que ela tá falando de uma artista. Entendeu? Mas por exemplo assim, pra entender que ela tá falando de alguém, a figura deveria ser outra...</i></p> <p>P: <i>Então nesse caso, você acha que o texto tem uma informação e a imagem tem outra? São diferentes?</i></p> <p>S3: <i>É. Nesse caso aqui, eu interpreto dessa forma, que eles estão conversando, é, eu acredito que seja sobre alguém, só que, não é, não é, digamos assim, eu não sei quem é, mas é sobre alguém, isso eu sei.</i></p>
Função didática das imagens
Imagem 1
<p><i>Função de demonstração</i>, as imagens estão aí para mostrar ações, situações.</p> <p>S3: <i>Nesse caso aqui, eu entendo que eles estão, ele tá indicando é que alguém tem uma ação. Que não sou eu, digamos assim, é ela, eles, né? alguém. É alguém que está tendo uma ação, fazendo uma ação aqui no caso. É isso, é isso que eu entendo dessa primeira parte.</i></p>
Imagem 2
<p><i>Demonstração.</i></p> <p>S3: <i>Eu acredito que seja pra... é... digamos, pra mostrar mais vocabulário através de figuras, você entendeu? E... situações também através da figura, isso aí.</i></p>
Imagem 3
<p><i>Demonstração.</i></p> <p>S3: <i>A função também, a função é mostrar a relação de quantidade, né? E também, conhecer mais vocabulário através de figuras.</i></p>
Imagem 4
<p><i>Demonstração.</i></p> <p>S3: <i>Também a função dela é falar de alguém, né? Mostrar alguém... é... mas, a função, eu acredito que seja isso, né?</i></p>
Outras considerações

Motivação

P: E de todas as imagens que eu mostrei aqui, você acha que elas também podem ter a função de motivação? Pra motivar o aluno?

S3: Ah! Com certeza, porque quando você tem figura, motiva muito. Eu sei porque você se liga mais... eu não gosto desse tipo de figura (da página 11), eu gosto mais desse tipo de figura (da página 12), porque essa figura aqui eu acho, eu não sei, eu não consigo descrever pra você, ela é bem mais... envolvente, não sei, parece desenho, quadrinho, parece que você começando, porque realmente você aprender uma nova língua, você tá aprendendo, você tá lá, você está sendo alfabetizado e a partir do momento que você está sendo alfabetizado, você quer ver coisa colorida, coisa que nem desenho mesmo, né? E assim, dessa forma a gente fica mais motivado, porque as figuras aqui (página 11) parece que fica tudo muito ai! venha pra real, uma coisa assim, sabe? E bem, se tivesse uma mulherzinha assim trabalhando, mas... com esse desenho seria totalmente diferente, entendeu? A mesma coisa, ele lendo um livrinho, mas, não sei, é uma figura mais meiga, uma coisa mais delicada. Aqui parece não! Vamo lá! Aprenda aí! É uma coisa, né? É isso aí.

Lembrete

P: E das figuras que eu te mostrei também, você acha que elas podem ter a função de lembrar de alguma coisa?

S3: Com certeza. (...) principalmente relacionada a objeto. (...) Todas. (...)

APÊNDICE B – Entrevista com professores

Conforme relatado no capítulo 4, as professoras são referidas como “T1”, “T2”, “T3” e “T4” e aqui as intervenções do pesquisador são referidas como “P”. As falas dos interlocutores das entrevistas estão marcadas em tipo itálico e os comentários em tipo romano.

T1
Opinião geral
<p>O livro não atrapalha, é necessário utilizar bastante material extra, porém a professora não tem nenhuma reclamação quanto ao livro.</p> <p><i>T1: Na verdade (...) já foram usados outros livros aqui e ele não atrapalha em nada não. Você precisa usar bastante material extra, Xerox, atividades extra, mas não tenho reclamações do livro.</i></p> <p>Considera as imagens boas.</p> <p><i>T1: São bons, as imagens são boas.</i></p>
Como utiliza as imagens
<p>Usa as imagens para contextualizar a situação de ensino.</p> <p><i>T1: ...eu costumo trabalhar com a imagem pra pelo menos “set the scene”...e, eu acho que eles têm a ver com o que é tratado no diálogo...</i></p> <p><i>T1: Mas, nos diálogos aí é sempre interessante ver o que, sobre o que os alunos acham que será o diálogo, né o listening... ajuda eles...</i></p> <p><i>T1:...mas aqui (mostrando a página 48 onde há uma foto de duas pessoas conversando ilustrando o diálogo apresentado), daí eu já gosto de perguntar aonde eles estão, que que eles fazem, que tipo de aula eles estão fazendo...</i></p> <p>Pede aos alunos para avaliarem a situação de formalidade por meio de imagens.</p> <p><i>T1:...aqui também se eles acham que é formal ou informal (mostrando o exercício A da página 9). Situação, que daí eles tinham que preencher os diálogos com... com linguagem...</i></p> <p>Pede aos alunos que relacionem imagens aos textos como pedido pelo livro, especialmente em aberturas de unidade.</p> <p><i>T1:... por exemplo esta introdução aqui (apontando para a página 21, uma introdução de unidade que apresenta imagens para serem relacionadas a textos),(...) eu realmente uso pra eles associarem as frases com a imagem aqui.</i></p> <p>Certas imagens não são utilizadas pela professora.</p> <p><i>T1: E então nesses, aqui, por exemplo, do lado da gramática (apontando para uma foto da página 45) nunca, tem vários que nunca, nunca são usados aqui também...</i></p>

A professora não tem utilizado as imagens relacionadas aos diálogos ultimamente, ela pede aos alunos que fechem o livro para só escutarem ou fornece material extra.

P: *Você, primeiro você dá as direções pros alunos, né? Você fala aonde que eles têm que ir primeiro? Se é no texto, se é na imagem...ou depende...*

T1: *Não... é que muitas... praticamente... não, todos assim, nesse intensivo aqui eu nunca trabalho com o listening com o livro aberto, sabe? Ou eu faço uma pergunta ou eu coloco ali os gaps pra preencher...*

T1: *...esse aqui eu nem usei as imagens (mostrando as páginas 14 e 15 que apresentam objetos que alunos podem possuir dentro de sala de aula) porque primeiro eu pedi pra eles ouvirem quais objetos eles ouviam porque tava sendo tratado de objetos aqui... então na verdade isso nem, isso aqui também eu nem usei a imagem...*

A professora cita que os alunos podem interpretar as imagens de forma incorreta, mas ressalva que os alunos devem trabalhar com a fantasia.

T1: *... eles interpretarem e às vezes tá errado! Teve, né? Teve alguma situação que eles estavam imaginando que era alguma coisa, tudo bem, não é? Eles precisam trabalhar com a fantasia também... em algum momento...*

A professora acredita que as imagens auxiliam no aprendizado da língua, mas por vezes se esquece de trabalhá-las.

T1: *...então é uma coisa muito rápida a imagem, na verdade, mas eu, quando eu não esqueço eu gosto de trabalhar em cima do que vai ser falado... do diálogo em si eu gosto das imagens... tem... acho que auxiliam.*

P: *Mas nesse caso daí você não... não pede pra eles tentarem adivinhar o que tá no texto a partir da imagem...*

T1: *Sabe que já fiz isso, já fiz isso nas minhas aulas, mas ultimamente eu acabo que esqueço isso e não tenho feito. Mas é uma coisa boa pra...*

P: *Então você deixou porque você esqueceu, mas você acha que ajuda...*

T1: *Eu acho que sim*

A professora acredita que os alunos vão primeiro ao texto do que na imagem.

T1: *...a tendência é que os alunos, eles vão ler aqui, sabe? Não dá pra confiar (a entrevistada fala com uma voz de decepção) ...*

P: *Você acha que eles vão primeiro no texto pra depois ir na imagem...*

T1: *Quando você ah, o que vocês acham, os alunos já vão ali pra tentar ler, sabe? Então por isso, como eu não quero, como eu quero fazer o listening ali, né? Como eu quero praticar o ouvido deles daí eu prefiro até muitas vezes nem... porque muitas vezes eles com certeza (...) Então, mesmo se eu peço: não leiam, não leiam! E sempre tem uns que tão ouvindo e lendo. Fazer o quê? Tá bom, tá bom!*

A professora deseja que os alunos vão primeiro na imagem, porém tem receio que os alunos vão primeiro no texto.

P: *(...) você como professora não quer que eles vão primeiro no texto...*

T1: *Umhum (balançando afirmativamente a cabeça). E acaba que, porque daí assim, de repente isso, falar sobre a imagem, leve trinta segundos, por exemplo, mas nestes trinta sempre vai ter alguém que vai olhar o texto, sempre. Sempre, sempre.*

Relação texto-imagem

Imagem 1

A professora parece perceber a relação texto-imagem neste caso como *suplementar* segundo a classificação de Schriver (1997). Isto se dá pelo fato de sua descrição mostrar mais informações provenientes da imagem do que do texto, porém com as informações apreendidas pelo texto estarem essencialmente em sua totalidade também na imagem.

T1: ... a número 1 ela está, não sei talvez, olhando num livro de... por um lado parece um dicionário ou então uma lista telefônica, alguma coisa assim ela está olhando e ela parece ser uma telefonista porque ela tá com um telefone cheio de botão ali e... está telefonando (...) e é uma mulher (...) vestida como quem trabalha num escritório, digamos assim. Formalmente.

(...) (sobre o texto) Ela está no trabalho. She's at work. Então dá pra entender bem.

(...) aí o 2, temos quatro alunos que estão numa biblioteca e tem uma que está folheando os livros na estante. Tem um outro rapaz no laptop e tem uma moça e um rapaz que estão lendo uns livros numa mesa, estão sentados, estudando ou pesquisando...

(...) e daí no texto they are at the library... todos eles realmente estão na biblioteca.

(...) no 3 tem os alunos que estão na sala, escrevendo, estão sentados, são seis alunos...

(...) e no texto diz que eles estão em aula...

(...) e no 4 ele está deitado no sofá lendo...

(...) e no texto diz que ele está em casa. Não necessariamente, ele poderia estar em casa, ele pode estar no trabalho, ele pode estar na escola, lendo. Pode estar em qualquer outro lugar...

P: Nesse caso você acha que então que dá pra tirar mais informações da imagem do que do texto?

T1: Sim (...) as imagens são mais ricas...

P: ... no texto talvez tenha a informação que tá na imagem, mas a imagem tem outras informações...

T1: Tem muito mais... sim...

Imagem 2

Pela descrição da professora pode-se dizer que ela vê a relação do texto com a imagem como de *forneendo o cenário* segundo a classificação de Schriver (1997). A razão disto é que sua descrição da imagem parece fornecer informações principais do que é tratado no texto de forma a mostrar de maneira antecipada o que será tratado pelo texto.

T1: Bom, então temos aqui a professora fazendo a chamada e temos dois alunos acordados e uma menina, aqui pela imagem, que está falando com a professora, tem um outro rapaz ali com o caderno aberto (...) e aí tem outras cadeiras vazia e tem um menino ali que está dormindo. E, embaixo, nós temos as três imagens aqui, que são pessoas... você uma pessoa no telefone, parece também com a outra imagem que ele está no escritório. Uma outra pessoas está na cama, com febre, com um termômetro na boca. Então, parece que ela está em casa... e outras duas pessoas com uma terceira lá atrás, parece estar num restaurante ou num refeitório ou alguma coisa assim. E daí, como a cena está descrevendo, né, que ela está fazendo a chamada, então tem as cadeiras vazias, então dá a entender que estas pessoas que tão nas bolinhas embaixo são as pessoas que deveriam está lá mas não estão... na imagem... mas eu não sei se alguém que não leu isso daqui tiraria tudo isso... eu acho que sim.

P: Só olhando na imagem você consegue saber que ela tá fazendo a chamada?

(...) não, porque ela poderia estar lendo alguma coisa também, então...

(...) e daí no texto (...) dá a entender que ela está fazendo a chamada realmente (...) Então ela está perguntando onde cada aluno está, no caso aqui ela pergunto o Jun e embaixo aqui nós vemos na figura aqui também tem o Jun também aqui, daí uma das alunas que tá lá, ela vai respondendo ali, né, ele não está, talvez ele está trabalhando, ele está no trabalho. Ah, e a Laura? Tem a fotinha da Laura aqui embaixo, também o desenhinho, né? Daí, não sei, o que ela acha que, então ela não tem certeza de nada, ela acha que ela tá doente. E daí a professora pergunta sobre Kim and Phong, e daí ela tem certeza então que fala não They are in the cafeteria. E daí a professora ah, they're late again! OK and Alan? E no caso do Alan não aparecem nestas fotinhas aqui

porque depois nós descobrimos o que a mocinha tá falando ali ‘he’s over there!’ I think he’s asleep (...)

Imagem 3

No caso da terceira imagem selecionada, a professora parece perceber a relação entre os textos e as imagens essencialmente como de *redundância* (SCHRIVER, 1997). Como indícios para essa interpretação pode-se observar que a professora trata as informações apresentadas pelos dois modos (verbal e pictórico) como “iguais” e também relata que o texto como sendo a definição do que é a imagem.

T1: aqui temos uma sala de aula com vários objetos de sala de aula... mochilas, escrivaninha do professor, carteiras, o som, um tocador de CD, um quadro, computador, o quadro, relógio de parede, calendário, mapa, posters, uma televisão dentro do armário também com vídeos, dicionários, está tudo de forma a funcionar para o exercício, não é? Tem o lixo, muitas coisas em cima da mesa, debaixo da carteira, em cima da escrivaninha também da professora, em cima do quadro, dentro do armário...

(...) e daí o texto são apenas as palavras dizendo então qual, é... como a flechinha ali então, tá muito igual, o quê é o quê, são definições das imagens e ainda temos o artigo na frente também, que é bastante útil. Temos ali também as palavras já estão algumas no plural e outras no singular (...) então acho que mais claro do que isso também não poderia ser. (...)

Imagem 4

A descrição que a professora faz da imagem selecionada de nº 4 sugere a relação imagem–texto *complementar* segundo a classificação aqui estabelecida. Isto se dá pelo fato de a professora observar que a imagem e o texto carregam conteúdos informacionais distintos e a “informação total” só pode ser apreendida quando se leva em conta tanto a imagem quanto o texto que a acompanha.

T1: (...) os dois talvez sejam amigos e estão mostrando fotos um para o outro, ou acabaram de se conhecer, estão sentados em alguma sala, estão mostrando fotos um para o outro e estão conversando sobre esta foto e... é uma foto de uma outra pessoa não deles...

(...) (sobre o texto) ela diz pra ele “she’s an artist” e ele “really?”

P: e esta informação (do texto) você poderia tirar só da imagem?

T: Não, que ela está falando isto em questão, que ela é an artist, não. A cara dele até parece que ele está interessado, ou alguma coisa neste sentido, mas aqui... nem nela (apontando para a foto em questão mostrada na imagem) dá pra ver que é an artist.

(...) pra entender o que eles querem desta imagem você precisa deste texto. No caso. Mas poderia ter muitos outros. Outros dados aqui, daria na mesma.

Função didática das imagens

Imagem 1

No caso desta imagem a professora não demonstra que ela possua muita utilidade, diz que ela foi colocada ali para relacionar com o texto e introduzir questões de língua por meio do visual.

T1: Pra relacionar mesmo, pra introduzir essa questão do “He is”, “She is”, “They are”.

(...) Quase dispensável essa parte aqui. Não é tão importante assim, eu acho.

Porém quando perguntada se seria possível realizar a atividade sem a presença das imagens, a professora diz que não, que no caso seria necessária a introdução de outro tipo de atividade. Portanto, as imagens estão cumprindo uma função de designar o que ou do que se fala, como no caso de “*he’s at home*” em que a imagem

mostra quem seria o “ele” de quem se fala. T1: (...) <i>imagine se não tivesse nada aqui, ia relacionar com o quê? Não teria com quem relacionar. Se colocasse aqui “where’s He? He’s at home” Daí era melhor ter deixado de fora, fazer pelo menos um listening (...)</i>
Imagem 2 A professora defende que a imagem neste caso possui a função de facilitar o entendimento do diálogo exposto pelo livro. Outra função seria a de mostrar vocabulário (e.g. <i>sick, work, cafeteria</i>). Neste caso, a imagem para a professora parece possuir a função de “fornecimento de informações não verbais” conforme explicitada na classificação apresentada no capítulo 2, pois traz uma visão geral do que é tratado no diálogo, facilitando assim sua compreensão e também apresenta detalhes, como é o caso dos elementos de vocabulário apontados pela professora. T1: (...) <i>facilitar o entendimento e também pra mostrar o que seria o “sick”, “work”, “cafeteria”.</i>
Imagem 3 Com relação à terceira imagem selecionada, a professora sugere que sua principal função seja a de auxiliar a memória dos alunos quanto ao vocabulário exposto. Ainda com relação a esta função de memorização da imagem, diz que a memorização pelas imagens é mais eficaz do que por tradução ou listas de palavras somente. Esta função da imagem remete à de “lembrete” de acordo com a classificação das funções didáticas das imagens apresentadas no capítulo 2. T1: (...) <i>eu acho que a grande maioria das pessoas tem uma memória, querendo ou não, visual... com certeza, ligar isso (a imagem) com a palavra é muito melhor do que ligar isto com a tradução. Se tivesse aqui duas listas gigantes de palavras não vai lembrar nada, mas isto aqui já (...) Pra memorizar mesmo.</i>
Imagem 4 No que diz respeito à imagem selecionada de número 4, a professora explica que ela está ali para que se possa entender o que acontece na “história”, ou seja, de quem se fala no texto apresentado. T1: <i>Pra entender o que tá acontecendo na história, porque se só soltasse ali, não ia entender se era uma entrevista de emprego, se tá descrevendo alguém, se tá na polícia fazendo um depoimento, é pra saber o que tá acontecendo ali...</i>
Outras considerações

T2
Opinião geral
Acha o livro bom, mas acha que tem muita coisa. Toma muito tempo da aula se o professor se prende ao livro. Muitas atividades extras. Ordem de exercícios poderia ser trocada, mas isso é feito na aula mesmo. Visual: considera haver bastantes figuras, isso é bom principalmente pra aprender vocabulário, mas nem precisaria tantas de figuras, pois às vezes os professores nem

trabalham com elas, especialmente nos diálogos. É divertido.
Como utiliza as imagens
<p>Geralmente chama atenção dos alunos pra imagem primeiro, pergunta aos alunos o que eles veem e depois passa a trabalhar com o texto.</p> <p>Imagem 2.</p> <p>P: <i>Quando você trabalha com este texto em sala de aula (...) você pensa antes em... é... você chama a atenção dos alunos pra imagem ou pro texto, qual que você coloca primeiro? Ou você nem chama a atenção?</i></p> <p>T2: <i>Depende. Às vezes eu nem falo nada, mas geralmente eu falo pra eles da figura. Eu pergunto pra eles, o que eles podem dizer que tá acontecendo na figura, né? O que eles veem. Daí depois eu falo, ah, agora vamos ver o texto, escutar e vamos ler, né? Pra ver (...) o que que tá acontecendo... (...) pra eles tentarem antecipar...</i></p>
Relação texto-imagem
<p><i>Imagem 1</i></p> <p>T2: <i>Na primeira temos uma mulher trabalhando, parece que tá trabalhando, né? Na segunda tem umas pessoas lendo, estudando, me parece que elas estão numa biblioteca ou na livraria. Na terceira tem umas pessoas fazendo parece um exercício, uma prova, não sei, parece que elas estão na escola, na sala de aula. E na outra figura, na última, tem um menino lendo, ele tá em algum lugar que não se sabe, pode ser que seja a casa dele, enfim...</i></p> <p><i>(...) O texto fala de lugares onde as pessoas podem estar, né? "He's at home", "She's at work".</i></p> <p>Indagada sobre o conteúdo informacional da imagem em relação ao conteúdo do texto a professora descreve a imagem como contendo a informação que está no texto, porém apresentando ainda outras informações, o que caracteriza a relação imagem-texto de <i>suplementar</i>, conforme a classificação de Schriver (1997).</p> <p>P: <i>Por exemplo na imagem 4, você pode tirar só aquele... o texto é "he's at home", você pode tirar só essa informação, que ele está em casa...?</i></p> <p>T: <i>Não. Você pode tirar várias outras informações, que ele está lendo, que ele está sei lá... no "free time" dele (...) você pode tirar outras informações sim. Que nem nas outras figuras "eles estão estudando", enfim, tem várias pessoas nesta figura, tem uma pessoa só, pode trabalhar com várias outras coisas.</i></p>
<p><i>Imagem 2</i></p> <p>T2: <i>A figura tem o que parece ser uma sala de aula, (...) tem três alunos, uma professora, na sala de aula (...), umas coisas escritas no quadro, a professora parece que está lendo alguma coisa, ela pode tá sei lá, fazendo... chamada ou alguma coisa... tem alguns alunos que faltaram, tem algumas cadeiras vazias e...tem gente... talvez estejam conversando, que menina parece que tá olhando pra professora, fazendo um gesto, parece que está conversando... e aquelas figuras aqui de baixo, aí tem outras pessoas que pela figura não dá pra ver muito bem quem são, mas... elas parecem estar em outro lugar, ele tá falando no telefone, não dá pra saber direito onde ele tá... a menina tá doente, provavelmente ela tá em casa ou no hospital assim... e essas duas outras meninas tão comendo e a gente não sabe quem são.</i></p> <p><i>(...) O texto é que a professora tá perguntando aonde estão os alunos que (...) faltaram à aula. Então "where's Jun" é que ela tá fazendo a chamada. E aí tem essa aluna que tá ali na fila, né? Parece ser, que tá respondendo pra ela se eles tão ou não estão. E aí ela diz os lugares onde eles estão. (...) E os alunos que estão faltando são aqueles das figuras nas bolinhas. E sobre um aluno que elas falaram, ela tá na sala, só que ele tá meio dormindo.</i></p>

<i>Imagem 3</i>
<p>T2: <i>Na imagem o que a gente tem ali é uma sala de aula e com várias coisas na sala de aula, tem carteiras, tem uma mesa, duas mesas, tem alguns pôsteres, um mapa e mais o que tem numa sala de aula, um relógio, um calendário, livros, temos mochilas que não se sabe de quem é, porque não tem nenhuma pessoa na figura e tem uma porta que parece que é um armário, mas a gente também não sabe se é um armário, se é uma porta qualquer e dentro desta porta, ou vindo desta porta, né, entrando por esta porta, tem uma TV e uns dicionários ali...</i></p> <p>(...) <i>Do texto é o vocabulário mesmo (...) não só coisas de sala de aula (...)</i></p> <p>Perguntada sobre a relação de conteúdo informacional entre texto e imagem, a professora dá a entender que texto e imagem carregam o mesmo conteúdo, o que neste caso caracteriza a relação entre texto e imagem como de <i>redundância</i> (SCHRIVER, 1997).</p> <p>P: (...) <i> você acha que, por exemplo, o texto e aquela imagem que tá relacionada, você acha que basicamente é a mesma informação ou são informações diferentes ou é outra informação... se você pegar cada par assim, o texto e a imagem...?</i></p> <p>T2: <i>Eu acho que aí nesse caso dá pra você ver uma relação maior, aí seria a mesma informação sim... diferente das outras (outras imagens selecionadas para o presente estudo) que você pode ter mais informações... eu acho que aqui você tem mais a mesma informação mesmo.</i></p>
<i>Imagem 4</i>
<p>T2: <i>Então, são duas pessoas, que a gente não sabe se se conhecem ou não, um menino e uma menina e eles estão mostrando coisas, parece, pelo menos, que eles estão mostrando coisas um pro outro. Ali parece uma foto que ele tá mostrando pra ela e ela tá segurando alguma coisa, né? Não sei se eles estão mostrando uma coisa pro outro ou se eles estão falando sobre o que eles tão segurando e eles estão em algum lugar que a gente não sabe onde é. (...) tem uma mesa ali atrás, mas a gente não sabe se é na casa deles, se é na escola, enfim, não se sabe o lugar onde eles estão.</i></p> <p>(...) (sobre o texto) <i>“She’s an artist.” “Really?”</i></p> <p>A professora relata que o conteúdo informacional que a imagem carrega é distinto daquele que o texto apresenta. Além disso, separadamente, imagem e texto não têm sentido compreensível. Estas observações sobre a relação entre esta imagem e seu texto correspondente parecem estar de acordo com a classificação que Schriver (1997) aponta como <i>complementar</i>.</p> <p>T2: <i>Se você for olhar só pra figura, enfim, ou só pra esse texto ele não diria muita coisa. (...) separadamente se eu fosse olhar só pro texto, seria uma frase qualquer, solta no ar, enfim, que não diria muita coisa.</i></p> <p>P: <i>E neste caso, a relação do texto com a imagem, você acha que as informações são as mesmas, ou são diferentes, totalmente diferentes?</i></p> <p>T2: <i>Eu acho que são diferentes. Mais diferentes que as anteriores.</i></p>
Função didática das imagens
<i>Imagem 1</i>
<p>T2 expõe que a imagem tem a função de antecipação do que se vai aprender na unidade e funciona também como o que chama de “ice breaker”. Esta função de “ice breaker” está mais próxima da função de “motivação” segundo a classificação descrita no capítulo 2, pois tornaria a introdução do conteúdo da aula mais leve.</p> <p>T2: <i>Eu veria isso como uma antecipação do que você vai aprender na unidade. Eu</i></p>

<i>acho que eu tomaria assim: Ah, vamos antecipar tipo, sabe um “ice breaker” assim?</i>
Imagem 2
<p>A professora relata a função da imagem como de antecipar o que será tratado no texto e dar um contexto ao diálogo. Esta função vai ao encontro da função de “fornecimento de informações não verbais”, já que a imagem dá uma visão geral do que é tratado no texto.</p> <p><i>T2: Acho que aqui pode ser um pouco de antecipar também... e pode ser um pouco de dar um contexto eu acho, né? Uma figura que tem, ela tem um contexto, né? Parece ser um contexto de sala de aula, então ela dá e aí depois quando você for trabalhar com o texto você vai ver que é isso que ela tava querendo dizer.(...) É, acho que é isso, contextualizar.</i></p>
Imagem 3
<p>T2 defende que esta imagem tem a função de ser relacionada com vocabulário, ou seja, relacionar o texto com a imagem em questão.</p> <p><i>T2: Eu acho que é mais de relacionar mesmo, né? O aluno vê ali, ah, “a wastebasket”, tipo, que que é isso? Ele vai ver que ah! É uma lixeira, então fez a relação, relação visual, né? Então acho que serve pra isso mesmo, pra relacionar o texto com a imagem.</i></p>
Imagem 4
<p>Para a professora entrevistada, a imagem tem por função fixar o que o aluno já viu. Além disso, T2 relata que ela não possui muita utilidade ao seu trabalho.</p> <p><i>T2: Eu acho que a função didática dela, tipo no contexto todo é de fixar o que o aluno já viu. Como ele já começou a ver isso numa página antes, então tem uma figura ali que fixa (...) acho que ela fixa um pouco o que ele viu um pouquinho antes.</i></p> <p><i>(...) É, pra mim não ajudou muita coisa, assim eu acho que não ajuda muito, né?</i></p>
Outras considerações
Os alunos acham as imagens engraçadas, o que a professora considera como bom.

T3
Opinião geral
Acha o livro interessante, especialmente a disposição das figuras e do texto, acredita que chama a atenção do aluno sem parecer poluído. Tem espaço pra escrever. Critica a disposição das lições.
Como utiliza as imagens
<p>Imagem 1</p> <p>Primeiro fala com os alunos sobre o que será tratado na lição com o livro fechado. Ao abrir o livro solicita que os alunos vão primeiro às imagens e então aos textos.</p> <p><i>T3: Por exemplo, pra abordar uma lição, eu vou citar o nome da lição e vou tentar tirar as informações que eles (os estudantes) possam ter, independente de eles já estarem dominando aquela língua ou não, né? Aquele vocabulário, ou não. Dessa forma eu vou colocando no quadro e vou dando o vocabulário novo. Quando eu abro o livro, primeiro eu vou para as figuras e peço pra que eles identifiquem desde aquela porção de informações que eles deram sobre a vida pessoal deles, se eles contextualizam aí estas situações à lição, né? Se é em sala de aula, se é no dia a dia, se é na rotina e depois é que eu vou pro exerciciozinho (...) Então eu vou da figura pro texto. Eu vou da experiência deles para a figura e da figura para o contexto do livro.</i></p>

Imagem 2

Varia de lição a lição. Às vezes coloca perguntas no quadro e pede aos alunos que escutem o diálogo e tentem descobrir o que acontece, outras vezes pede que os alunos cubram o texto e pede que os alunos identifiquem qual o assunto tratado com a figura ajudando.

T3: Assim, eu vario muito de uma lição pra outra. Às vezes eu coloco algumas perguntas sobre o texto no quadro e peço pra eles (os alunos) ouvirem antes de ter qualquer contato visual. Outras vezes eu cubro o texto e peço pra que eles só identifiquem qual é o assunto (...) com a figura ajudando.

Relação texto–imagem

Imagem 1

A professora parece perceber a relação entre o texto e a imagem neste caso como *complementar*, segundo a classificação de Schriver (1997). Isto se dá pelo fato de descrever a imagem como contendo a informação do texto, porém outras informações também.

T3: Eu preciso estar contextualizada, ah! Eu tô falando em sala de aula e tem quatro situações distintas. Seu eu não olhar aqui (no texto de apresentação da unidade) e for só direto pelo contexto, eu não vou conseguir muito descrever essa figura. Mas se eu for pro texto, ah! estamos falando em várias situações. (...) Daí eu posso imaginar, ah! eu imagino que tá trabalhando (...) tá no telefone (...) a pessoa tá trabalhando, não acho que vai tá estudando, no telefone e falando alguma coisa, então assim, contextualizar é importante. Senão poderia falar qualquer coisa, ah! ela tá marcando um compromisso com alguém, ela tá procurando uma informação no dicionário pra passar prum colega, então assim, como eu tenho essa dica em várias situações, então a gente deduz que sempre telefone, computador, telefone e mais alguma coisa é trabalho, está no trabalho.

(...) Aqui tá falando em lugares. Então aonde estão essas pessoas, então provavelmente tem gente na sala e tem gente em outros lugares. Então eu acho que a pessoa está no trabalho e provavelmente é um escritório. Ah, então são alunos estudando em uma biblioteca porque eu tenho lá os livros nas prateleiras e tenho pessoas em silêncio e três na mesa. Ah, então os estudantes estão estudando numa biblioteca. Eles estão em sala de aula, provavelmente fazendo uma prova e são várias alunos, carteiras, escrevendo, né? Tem todo um contexto que estão na escola. E aqui eu penso que está em casa porque é um sofá, uma pose totalmente descontraída, uma cara de prazer, né? Então ele não tá estudando. (...) eu sei que eu vou pra sala de aula, mas aonde? Minha dica é de lugares diferentes.

P: Então essa contextualização, essas dicas, elas vêm do texto...

T3: Do texto. Humhum. Do texto.

Imagem 2

A professora dá indícios de que percebe a relação entre o texto e a imagem como aquele descrito como de *fornecendo o cenário* (SCHRIVER, 1997), pois em sua descrição da imagem ela dá uma visão geral do que realmente é tratado no texto.

T3: Então na imagem... quatro pessoas, várias carteiras, imagino que sejam alunos, que a pessoa que está de pé é uma professora ou é um outro aluno explicando alguma coisa, estão em aula porque o quadro está preenchido de itens, tem algumas carteiras vazias e talvez, essas pessoas que estão aqui (nos círculos na parte inferior da figura) não estejam na sala de aula, por motivos distintos, e talvez o texto fale de quais motivos cada um tenha para não estar ali (...)

(...) (sobre o texto) E lá em cima, (...) a professora tá fazendo a chamada e tá perguntando dos colegas e todo mundo e alguns colegas estão justificando porque um

ou outro não está, que estão nessas situações aqui (mostrando os círculos na parte inferior da imagem). Então ela tá verificando: esse tá aqui? Esse tá aqui? Esse tá aqui? Não por causa disso que estamos vendo.
Imagem 3
– T3: (...) eles tão apresentando, mostrando, os possíveis elementos que podem ter numa sala de aula. Né? Então o quadro negro, o relógio calendário, o mapa (...)
Imagem 4
T3: (...) pelo que eu vejo, ela tem uma porção, sei lá, acho que um envelope com uma porção de fotos (...) poderia ser de amigos, poderia ser da família e ela tá mostrando (...) pra ele uma fotografia, pode ser de várias coisas essa fotografia, né? E pelo contexto eu sei que ela tá falando de amigos e ele tá se interessando pela conversa dela, tá se interessando pelas pessoas, pelas fotografias que ela tá mostrando pra ele. T3: (sobre o texto) (...) Tá falando de uma amiga (...) “She’s an artist.” “Really?” (...) Olha, se eu não tivesse aquilo lá (explicação do tópico de conversação), eu ia pensar assim: ela é uma artista e esse “really” aí fica sem sentido. Ah! Mas porque será que tem esse “really”? Eu não consigo sem isso aqui saber que isso tem relação à conversa deles. P: (...) no caso dessa imagem... se você pegasse só a imagem você conseguiria tirar a informação que tá no texto? Que “she’s an artist”? T3: Não. Não, eu não consigo ter informação nenhuma. Eu só vou saber: ele está... posso até achar que ele que tá mostrando uma foto pra ela porque ela tá com um envelope na mão. E é ele que tá mostrando a pessoa, porque é ele que tá falando. Ele tem a foto na mão. Posso ter essa dica. Eu sei, através de lá (do diálogo da página anterior), que ela que é amiga da pessoa, que o envelope é dela e que é ela que tá mostrando pra ele. Mas sem contexto, eu vou ver quem tá pegando, quem tá falando, quem tá olhando.
Função didática das imagens
Imagem 1
Segundo a professora entrevistada, a imagem em questão tem a função de contextualizar o assunto que vai ser tratado na unidade e também de informar, o que vem ao encontro da função didática de “fornecimento de informações não verbais” descrita no capítulo 2. Outra função apontada pela professora é a de motivação, já que as imagens despertam a curiosidade dos alunos. T3: Ela serve pra contextualizar a unidade, o assunto que vai ser tratado. Então eu acho que elas são coerentes (...) aqui nesse caso, pelo contexto são pessoas de repente do mesmo país, da mesma cultura, então identificam pela roupa, pelas feições... eu acho que ela cumpre com a função dela. P: (...) você acha que motiva os alunos? T3: Eu acho que motiva. Cria curiosidade pra saber se é assim mesmo, se eles se posicionam assim, como que é uma sala de aula... acho que traz informação (...) da outra cultura, do outro mundo como é que é. P: Então elas querem mostrar alguma coisa... T3: Querem informar. (...) Chamar atenção para o assunto.
Imagem 2
A segunda imagem selecionada também parece ter a função de “fornecimento de informações não verbais” para T3. Segundo a professora a imagem tem a função de

<p>mostrar uma situação específica. Além disso, a imagem ajudaria o aluno a chegar mais perto do vocabulário. Outras funções apontadas pela professora seriam relacionadas à função de “lembrete”, já que para ela a imagem auxiliaria o aluno a lembrar o vocabulário novo, e a de “motivação”, pois os alunos tendem a achar as imagens engraçadas e se divertirem com elas.</p> <p>T3: <i>Eu acho que é mostrar uma situação, então é descrever uma situação específica. Eu acho que essa é a função desta figura. E a figura ajuda o aluno a chegar mais perto do vocabulário. A figura vai ajudar o aluno a lembrar da palavra nova que ele aprendeu, acabou de aprender. Então eu acho que vai associar com memória também. Essa aqui não informa muito, né? Aqui só(...) é uma situação. Chama atenção pra conversa ali nesse momento.</i></p> <p>P: <i>E você acha que motiva os alunos, esse tipo de imagem?</i></p> <p>T3: <i>Motiva, eu acho bonitinha, né? Essas cores assim (...) é, mas o aluno gosta... assim (...) eles acham engraçado a cara, a cor assim...</i></p>
Imagem 3
<p>T3 explica que a função principal da imagem 3 para ela é a de associação de vocabulário com a figura. Outra função apresentada pela professora está ligada à memória, que seria o armazenamento de informação, o que indica a função de “lembrete” conforme estabelecida no capítulo 2.</p> <p>T3: <i>Associação. Associação de vocabulário com figura. Associação do real com o vocabulário novo. Armazenamento de informação. Essa é a função, armazenar informação e posso ter depois, né? a memória, né? ah! é uma sala de aula e tentar imaginar uma sala de aula com esses elementos.</i></p>
Imagem 4
<p>T3 não observa utilidade na imagem de número 4, principalmente tomada isolada da atividade da página anterior.</p> <p>T3: <i>É, ela serve junto com essa (do diálogo da página anterior) porque ela sozinha não refresca muito. Ela serve pra dar sequência à alguma coisa que já foi começada naquela situação de conversa. Então assim, ela serve pra deixar claro que existe conversa, as pessoas estão conversando. Então daí é uma coisa relacionada à comunicação. Sem isso não serve.</i></p>
Outras considerações

T4
Opinião geral
<p>O livro a ajuda, pois o tempo pra preparar aula é mais curto, o livro é um guia. Gosta dos diálogos e das figuras. Critica a falta de explicação gramatical. Considera os temas são bons.</p> <p>Acha boa a questão visual. As figuras, as fotos são boas.</p>
Como utiliza as imagens
<p>Imagem 1</p> <p>No caso da imagem selecionada de número 1, T4 diz aos alunos para que eles olhem antes para a imagem e depois para o texto.</p> <p>Quanto à questão da utilidade da imagem, a professora parece ter preocupação sobre como a imagem auxilia a compreender o texto, não fazendo referência num primeiro momento à motivação que a imagem pode proporcionar. Além disso, T4 faz uma</p>

comparação da imagem 1 com a imagem 2, avaliando que a imagem 1 apresenta uma relação mais importante com o conteúdo a ser ensinado do que a imagem 2.

T4: Na primeira página das unidades, eu falo pra eles olharem pras figuras, ver o que as pessoas estão fazendo e me responderem antes de ler essa parte aqui (o texto introdutório da unidade). Aí quando eu pergunto isso, alguns nem se tocam que tá escrito isso e respondem espontaneamente e já veem aqui que tá relacionado e respondem. Quando é este tipo de exercício (imagem 2), por exemplo que tem os diálogos, eu acho que nem todas as figuras que estão com os diálogos são muito úteis. Não que sejam inúteis no caso, mas que não têm uma relação tão importante quanto nesta parte aqui da unidade (imagem1). (...) porque acho que é uma maneira de introduzir, faço um “warm up”, falo mais ou menos da parte pessoal deles, né? Por exemplo, na aula, é... que aulas que eles têm, enfim, pergunto sobre a parte pessoal deles e peço pra eles olharem pras figuras. Mas aqui (imagem 2) geralmente eu vou direto pro diálogo.

T4 diz ainda que a imagem selecionada de número 1 auxilia a entender o texto relacionado, pois para ela a imagem é “clara” e “fácil” e por esta razão os alunos conseguem responder o que lhes é pedido com certa facilidade.

P: E você acha que essas imagens ajudam os alunos a entender as frases ali em baixo?

T4: Ajudam. Porque são bem... são imagens fáceis eu acho. São bem claras, de acordo com as expressões que têm ali em baixo. Essas são claras. Todos eles (os alunos) sabem responder bem facilmente o que eles estão fazendo na figura.

Imagem 2

No caso da imagem 2, T4 também orienta seus alunos a primeiro olharem para a imagem. Depois coloca o áudio para que os alunos escutem o diálogo e então vão para o texto.

T4: Falo, olhem pra figura, o que que vocês veem? Ah! uma sala de aula, tem a professora e os alunos. Depois eu toco o CD.

No caso da imagem 2, a professora acredita que a imagem auxilia os alunos a compreenderem o texto. Contudo, em outras ocasiões no decorrer do livro em que há diálogos ilustrados com imagens, T4 faz uma ressalva que nem sempre as imagens são úteis e nestes casos não as utiliza.

P: E nesse caso, você acha que ajuda?

T4: Algumas sim. Esse exemplo sim. Tem umas que não. (...) De todos os diálogos que tem, algumas eu acho que são meramente ilustrativas (...) que não vai adiantar eles (os alunos) olharem pra figura pra entender o que tá no diálogo.

P: Você lembra de algum, por exemplo?

T4: Essa aqui, por exemplo, (...) página 27 (figura B1), eu vou direto no diálogo, não comento nada que tem na figura.

(...) Essa aqui também (...) da página 28 (figura B2). Nem falo, nem cito a figura. Então, da parte do “listening”, dos diálogos, eu diria que 60% eu uso as figuras e 40% não.

A razão pela qual T4 não acredita que certas imagens são úteis e consequentemente não as utiliza é que para ela estas imagens não ajudam a compreender o texto. (Preocupação com o entendimento. Mais como fornecimento de informações não verbais).

P: E você sabe porque por exemplo, essa figura da 27 e essa da 28 você não usa? O que que tá faltando...?

T4: Porque eu acho que não vai interferir em nada no diálogo ali, no entendimento. Agora, aqui, por exemplo, (figura 4.2), eles (os alunos) vão ver que é uma sala de aula

e eles vão mais ou menos saber do que se trata. Aqui (figura B1) eles não vão... duas meninas mostrando fotos, sabe deus de quem. Então, acho que não vai acrescentar muita coisa no entendimento prévio do diálogo. Então por isso eu não uso.



Figura B1 Imagem da página 27 do livro *Touchstone* (MCCARTHY et al., 2008).



Figura B2 Imagem da página 28 do livro *Touchstone* (MCCARTHY et al., 2008).

Imagem 3 (Redundância)

Quanto à imagem 3, T4 a avalia como essencial, pois ela trabalha como uma "tradução", isto é, o aluno conseguiria relacionar a imagem com o texto correspondente em inglês e saber na hora o que aquele texto significa em português.

No caso desta imagem, a professora solicita aos alunos que olhem para a imagem primeiro, depois explica o vocabulário, ou seja, o texto correspondente à imagem e então passa ao CD de áudio para que os alunos confirmem a pronúncia.

T4: Ah, essa é essencial, porque não precisa nem traduzir, eles (os alunos) olham a foto e olham o que que tá escrito e já sabem o que que é. Aí evita de você ter que falar a tradução em português ou tentar explicar em inglês porque já tá definido aqui.

P: Nesse caso tem como você falar: vai primeiro na figura ou vai primeiro no texto...?

T4: É, nessa unidade ali, nessa lição, eu peço pra eles olharem na figura, explico o vocabulário, depois de tudo feito é que eu ligo o CD só pra eles ouvirem a pronúncia. (...) explicar todo o vocabulário, até às vezes eles repetirem comigo mesmo, depois só pra ouvir eles pronunciarem no CD. Eu acho que a figura e a escrita é mais importante do que o CD. Nesta lição. Depois de pronto, falar: "pay attention to the pronunciation", e só, porque (...) eles já sabem tudo.

P: Mas daí você fala: olha a figura... antes...?

T4: É, eu falo: "look at the picture". "What do you see here?" Aí eles vão falar: "computer", "desk". Aí eu pergunto se eles sabem todo o vocabulário. "What's a map?" Aí se alguém tiver alguma dúvida, eu pergunto. Geralmente não vai ter nenhuma

dúvida porque também... bem fácil, né... de ver.

Imagem 4

T4 não utiliza a imagem 4, nem o texto correspondente.

T4: *Nem usei a figura.*

P: *E o texto você usou?*

T4: *Não.*

P: *Também não... nem nada...*

T4: *Nada. Eu falo quando eu vou dar essa parte que é importante o uso do “really”, que as pessoas usam bastante em inglês, nas conversas, nos diálogos e explico, falando com eles mesmo, ou no quadro dando exemplos, como que usa o “really”. Que é pra mostrar interesse (...)*

A professora expõe a razão de não utilizar esta imagem, que é o fato de para ela a imagem não auxiliar na compreensão do significado do texto. Mais especificamente, a imagem em questão não funciona como uma “tradução” do texto, como acontece na figura 3, segundo T4.

P: *Você acha que se alguém for ler ou se você fosse ler (...) você iria primeiro no texto ou iria primeiro na imagem? Pra tirar informação.*

T4: *(...) eu acho que se não tivesse essa palavra aqui (no comando da atividade) “interested or surprised” e a pessoa não faz a mínima ideia do que significa “really”, só olhando ali não vai saber o que que é. Nem com essa parte aqui (comando), nem com o escrito, nem com a foto. Se a pessoa, se o aluno não faz ideia do que que é “really”, olhando ali vai continuar sem ter ideia. Diferente do que acontece na outra (página 16) que não sabe o que que é “board”... ele olha ali na foto e sabe... por isso que eu não uso essa foto.*

Relação texto–imagem

Imagem 1

Segundo a descrição da imagem e do texto feita por T4, pode-se inferir a relação entre imagem e texto do tipo *suplementar*, conforme a classificação de Schriver (1997). A professora descreve que as informações que constam na imagem são mais numerosas que aquelas presentes no texto correspondente. Isto fica mais evidente especialmente na imagem relacionada ao texto “he’s at home”. Ali o aluno pode tirar também a informação que “ele está lendo”. Por outro lado, as imagens parecem conter as informações dos textos, sem exceção. Nesta relação, portanto, a imagem é dominante em relação à quantidade de informação apresentada.

T4: *Ah, primeira foto ela tá no telefone, tá ao telefone, mexendo numa agenda ou numa lista, enfim. Dá a entender que ela tá no trabalho, porque se ela tivesse só no telefone, ela podia estar só no telefone em casa, né? Tá falando ao telefone, se não tivesse ali folheando a agenda ou escrevendo alguma coisa. Então é fácil de ver que ela tá no trabalho.*

(...) (sobre o ttxt) “She’s at work”. (...) *Tá bem relacionado.*

(...) *They are at the library”. “They are studying”.*

(...) *Tem alguns alunos (...) umas pessoas, alunos, numa biblioteca, um com um notebook, a outra fazendo uma pesquisa, fazendo lição de casa, pesquisando com os livros. E o texto diz que eles estão numa biblioteca.*

(...) (sobre o texto) *A três... “they are in class”.*

(...) *Os alunos estão estudando, escrevendo em uma sala de aula. Dá pra ver que é uma sala de aula, por causa das carteiras, do mapa e do quadro de recados que tem*

na parede. O texto também... bem... é simples e fácil de entender.

(...) (sobre o texto) *"He's at home"*.

(...) *É... supõe-se que ele tá em casa porque ele tá deitado no sofá. Mas o aluno poderia falar que "he's reading" (...) quando o aluno não sabe que é foco ali é o lugar, a atividade que ele tá fazendo... o lugar... ele pode falar a atividade que ele tá fazendo que é lendo. "He's at home" por causa do sofá, só. Porque ler, ele pode ler em qualquer lugar.*

P: *Você acha que as informações que estão na imagem são as mesmas que estão no texto?*

T4: São. A quatro que eu acho que é menos um pouco. Que a informação principal da quatro não é que ele tá em casa, é que ele tá lendo. Se bem que a primeira ela tá falando no telefone, mas não sei, na minha opinião, olhando tá na cara que ela tá no trabalho. Eu acho que todas estão bem relacionadas assim. A número 2 e a número 3 principalmente.

Imagem 2

T4 descreve a imagem e o texto como contendo informações semelhantes, apesar de não ser possível obter todas as informações do texto pela imagem, como no caso do nome do aluno que está dormindo que se descobre no decorrer do diálogo. Esta descrição e também o relato que T4 fez ao explicar como utiliza a imagem em questão e sua respectiva utilidade apontam para a relação entre texto e imagem de *forneendo o cenário* (SCHRIVER, 1997).

Lembrando o relato da professora sobre a utilidade da imagem: *Agora, aqui, por exemplo*, (página 12), *eles vão ver que é uma sala de aula e eles vão mais ou menos saber do que se trata.*

Quanto às descrições:

T4: *A imagem tem uma sala de aula com a professora, dois alunos falando com a professora, um dormindo e tem uma imagem sobreposta, sobre alguns, supostamente alunos, que não estão na aula, mas estão... não estão na sala de aula porque estão em outro lugar qualquer. Um tá no trabalho, a outra tá doente e os outros tão comendo na cantina.*

(...) *E no texto... é basicamente isso, ela tá provavelmente fazendo a chamada ou sentindo falta dos alunos que não estão ali e os alunos que estão, tão falando onde que estão os que faltaram.*

P: *E aqui, a informação que tá na imagem tá no texto? E vice-versa... ou não?*

T4: *É, não dá, só com a imagem não dá pra concluir tudo. Por exemplo, ela pergunta "And Alan? He's over there. I think he's asleep." Isso só dá pra saber no texto porque olhando só a figura como é que eu vou saber que esse aqui é o Alan? Eu sei que ele é o aluno que tá dormindo. Mas eu não sei qual aluno ele é. Aqui (nas imagens dentro dos círculos na parte inferior da imagem) já tem os nomes (...)*

Imagem 3

No caso da imagem 3, a professora entrevistada dá sinais de que percebe a relação entre imagem e texto como de *redundância* como estabelecido por Schriver (1997). T4 descreve imagem e texto correspondente como apresentando basicamente a mesma informação.

T4: *É uma foto de uma sala de aula com vários objetos e a legenda em cada objeto... as cadeiras, "some chairs"... é... "wastebasket" aqui que eu acho que ficou um pouquinho longe... não tá tão... tão pertinho assim, tem um risquinho aqui não dá pra ver... "some dictionaries", "a TV"... it's very easy to see, "a map"... aqui nessa figura os alunos não ficariam em dúvida com nenhum vocabulário. Talvez com "some", talvez*

não, provavelmente com “some”, eles perguntariam o que é “some”... que eles não relacionariam com “alguns”. Mas quanto aos nomes dos objetos não. Fica bem claro.

P: E nesse caso, você acha que o texto e a imagem correspondente têm basicamente a mesma informação que você pode tirar ou são informações diferentes?

T4: Não. A mesma informação.

Imagem 4

O que chama a atenção na descrição feita por T4 sobre a imagem selecionada de número 4 é o fato de esta apresentar informação diferente daquela que é apresentada pelo texto correspondente. Esta é uma característica da relação *complementar* entre texto e imagem como descrito por Schriver (1997). Contudo, este tipo de relação também demanda que a imagem e o texto em conjunto tenham um significado que não pode ser obtido em separado, o que não se pode extrair da fala da professora.

T4: É um garoto e uma garota olhando a foto de uma pessoa.

T4: E o texto: “She’s an artist. Really?”... O texto não ajuda se a pessoa não (...) porque... geralmente eles já sabem o que é “really” ou já têm uma noção... é, mas... acho que aí, o que tem na imagem... não... não... a pessoa olhando só a imagem não vai aprender o “really” se não tiver o texto (...) e “she’s an artist”, porque, não vai perceber que é uma artista porque não tem nada de artista, se tivesse um quadro, uma pintura, alguma coisa... então acho que aí não tem muita relação da foto com o texto. Se o aluno não souber o que é “artist”, olhando a figura ele vai continuar não sabendo. E se não souber o que é “really”, também vai continuar não sabendo.

P: Então nesse caso você acha que é diferente o que a imagem tem de informação...

T4: É. Por isso que eu nem uso. Nem a legenda e nem essa foto.

Função didática das imagens

Imagem 1

T4 apresenta como função da imagem 1 esclarecer vocabulário, fazer relação com o texto, ilustrar. Estas características apontadas pela professora parecem estar mais de acordo com a função didática de “demonstração” conforme estabelecida no capítulo 4.

T4: Pra esclarecer pro aluno o vocabulário. Porque ele olha a foto... ele só lendo se o livro não tiver, se o livro didático não tivesse foto nenhuma, só escrita ele ia ser muito mais difícil dele fazer a relação mentalmente do que tá escrito ali. Agora, ele vê que tá escrito e vê a foto, olhando a foto ele já sabe o que é. Ele pode não saber, por exemplo, o que que é esse “apóstrofe esse”, mas ele vai ler essa frase, vai olhar pra figura e vai saber o que que ela significa. Acho que essa é a função da foto.

P: Então a foto quer mostrar alguma coisa...

T4: É. Ela quer esclarecer, quer ajudar e explicação do texto. Quer ilustrar, na verdade o que que tá no texto pra... eu acho que a foto serve não pra esclarecer a gramática, mas ela vai esclarecer a... o significado. Então o aluno pode ver ali a... não sabe que que é “at”, mas ele vai olhar essa frase e vai ver, vai entender que as pessoas estão... na biblioteca.

Imagem 2

A princípio para T4 a imagem 2 possui a mesma função didática da número 1. Contudo, há algumas diferenças na questão de como ela é útil. Tanto esta imagem quanto a anterior parecem cumprir a função didática de “contornar a limitação na proficiência linguística”, porém a imagem 1 serve para ilustrar pontos mais específicos que a imagem 2, por esta razão ela é identificada como tendo a função de “demonstração”. No caso da imagem 2, esta aponta para tanto uma visão geral do assunto tratado, que seria uma sala de aula com alunos e a professora, quanto para detalhes, como o vocabulário citado pela entrevistada, e.g. “sick” e “cafeteria”. Devido

a estas características, a função didática da imagem se encaixa melhor na de “fornecimento de elementos não verbais”.

T4: *Pra esclarecer vocabulário também. É, “sick”, por exemplo, não tá escrito aqui na imagem, você olha a foto da Laura, fala que é “sick”. Não todo vocabulário porque “over there” tem que explicar... “here”, enfim. A gramática também. Mas a “cafeteria”, “sick”, e “at work”, a imagem já expôs assim. E, por exemplo, se não tivesse essa imagem, só o texto, o aluno ia ler... não necessariamente ele ia entender que era uma sala de aula, porque no texto não diz. Não diz “teacher”, não diz “student”. Diz “class”... não, nem “class” não diz. Então eles podem estar num encontro de amigos e uma pessoa que é amiga tá perguntando sobre as outras pessoas. Se não tivesse a foto, ele não ia saber. Eles podem tá numa reunião, por exemplo. Texto caberia. Numa reunião de amigos. (...) A imagem complementa, além de ajudar a entender vocabulário, ela complementa o texto.*

P: *Dá um contexto pro texto.*

T4: *É. Isso.*

Imagem 3

A imagem número 4, assim como a de número 1, parece possuir a função didática de “demonstração” para T4, especificamente de “demonstração de palavras”. A professora analisa que a imagem referida serve como uma “tradução” do texto, ou seja, a imagem mostra o que está escrito no texto.

T4: *Essa pra explicar vocabulário. Sem o professor precisar traduzir. É a mesma função se o aluno pergunta: “what’s a book?” ao invés de falar, pega e mostra um livro. É essa a função da imagem. É conhecer vocabulário.*

Imagem 4

Para T4 a imagem 4 não possui função didática, por isso, em sua aula ela não é utilizada.

T4: *A última não tem função nenhuma. (...) Não serve pra nada, só serve pra ocupar espaço no livro. Ela não serve pra nada, nem pra entender o que é “really”, nem pra entender o que é “artist”... pra entender que mostra interesse... nem... tá mais ou menos com cara de interesse assim... meio surpreso e tal... essa imagem não serve pra nada.*

Outras considerações

Interessante notar que para T4 as imagens são úteis na medida em que auxiliam os alunos a compreenderem textos, do contrário, estas não possuem utilidade e são descartadas no decorrer da aula. Isso remete à função de “contornar a limitação na proficiência linguística”, tanto com imagens servindo como “demonstração” quanto “fornecimento de informações não verbais”. Posteriormente indagada sobre a questão da motivação das imagens, o professora concorda que as imagens possuem também esta função e que os alunos apreciam esta qualidade das imagens, tornando o material didático e as aulas menos “difíceis”.

P: *E nas outras imagens, tanto essa (imagem4) quanto as outras você acha que alguma delas motiva os alunos? Essa aqui da página 12 (imagem 2)...*

T4: *Ah, sim. Essa (imagem 2) sim.*

P: *Da página 16 (imagem 3) também?*

T4: *Aham. Eu acho. É, eu acho que eles gostam de ver foto, né? Porque eles pegam um livro didático e olham e não tem nenhuma foto, só texto, eu acho que eles já ficam meio desesperados, sabe? Achando que é muito mais difícil. Porque quando eu era aluna, essa era a sensação que eu tinha. Olhava... quanto mais texto e menos foto tinha ali era porque era mais difícil.*

No que diz respeito à função de “lembrete” a professora não acredita que as imagens selecionadas cumpram essa função, com exceção da número 3, que para a professora talvez auxiliasse os alunos a lembrarem de conteúdos. Além disso, T4 defende que o auxílio das imagens à memória depende de cada aluno, que teria facilidade para lembrar de informações de maneiras diferenciadas, alguns pela imagem, outros escrevendo e assim por diante. A professora acrescenta que para que a imagem tenha a função de auxiliar na memorização de elementos da língua, é necessário que se faça exercícios com as imagens.

P: E de... pros alunos lembrarem, de memória, você acha que serve alguma dessas?

T4: São poucas eu acho. Essa (imagem 3) talvez. Eu acho que pra lembrar, cada aluno tem uma facilidade de determinada maneira. Ou repetir ou olhar no quadro ou escrever. Acho que pra, no sentido de lembrar da foto, por exemplo na hora da prova, ah! I know what is clock because I, né? I saw in the picture. Só quando a gente trabalha com o exercício, por exemplo, jogo da memória, ou que eles têm que olhar numa foto aí conversar com o colega, ou olhar a foto e fazer pergunta em dupla, entendeu? Ou “where is the clock?” daí eles falam, né? que tá na parede. Quando eles trabalham, fazem alguma atividade em cima da foto. Agora, só olhar a foto e fazer o link não... não. Eu acho difícil. Eu não lembraria, por exemplo. Eu só lembraria se eu trabalhasse algum exercício em cima da foto. Agora essas fotos (imagem 1) que eu não trabalharia nenhum exercício em cima, só usaria pra introduzir a unidade e explicar aqui, eu não lembraria. Por exemplo, na prova se eu esquecer o que que é “library”, eu não lembro dessa foto.

ANEXO A - Página 11 do livro *Touchstone**In class*

Unit

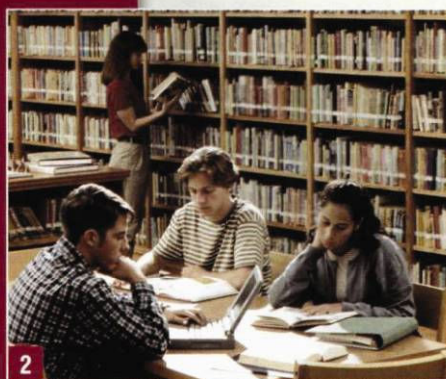
2

In Unit 2, you learn how to . . .

- use the verb *be* with *he, she, they, this, and these*.
- talk about things and places in a classroom.
- ask for help in class.
- respond to *Thank you* and *I'm sorry*.



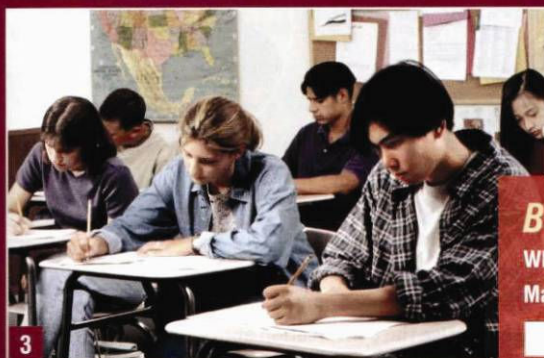
1



2



4



3

Before you begin . . .

Where are these people?

Match the pictures with the sentences.

☐

He's at home.

☐

They're in class.

☐

She's at work.

☐

They're at the library.

ANEXO B – Página 12 do livro *Touchstone*

Lesson A Classmates

Miss Cass Where's Jun? Is he here today?
 Ana No, he's not. Maybe he's at work.
 Miss Cass OK. How about Laura?
 Ana I don't know. I think she's sick.
 Miss Cass Oh. OK. Are Kim and Phong here?
 Ana No, they're in the cafeteria.
 Miss Cass They're late again. OK. And Alan?
 Ana He's over there. I think he's asleep!

1. Jun is at work.
 2. Laura is sick.
 3. Kim and Phong are late.
 4. Alan is at the cafeteria.
 5. Alan is at the cafeteria.
 6. Alan is at the cafeteria.

1 Getting started

Jun

Laura

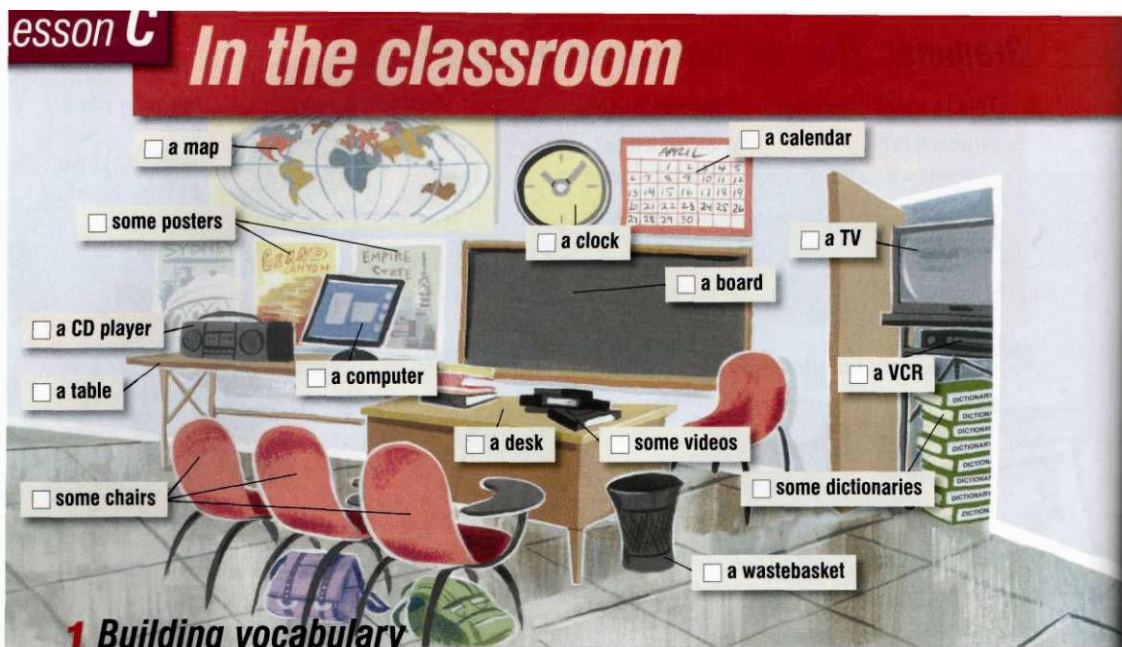
Kim and Phong

A Listen. Where are Ana's classmates today? Practice the conversation.

Figure it out

B Can you complete the questions and answers? Use the conversation above to help you.

- ① A Is Jun in class today? B No, _____ not.
 ② A Is Laura here today? B No, _____ sick.
 ③ A _____ Kim and Phong in class? B No, _____ late.

ANEXO C – Página 16 do livro *Touchstone*

A Listen and say the words above. Which things are in your classroom? Check (✓) the boxes. What else is in your classroom?

Word sort

B Look around your classroom. What things are in these places? Write the words below the pictures.

<p>1 on the wall</p> <p>a clock</p>	<p>2 on the floor</p> <p>some bags</p>	<p>3 under your chair</p>
<p>4 in the closet</p>	<p>5 next to the window</p>	<p>6 in front of the board</p>

C Pair work Ask and answer questions about your classroom.

"What's on the wall?" "A clock, a map, and some posters . . ."

ANEXO D – Página 29 do livro *Touchstone*

2 Strategy plus Really?

Unit 3 Favorite people

People say **Really?** to show they are interested or surprised.

She's an artist.

In conversation . . .

Really is one of the top 50 words.



About you

Pair work Practice the conversations. Then ask the questions again. Give your own answers.

- | | |
|--|---|
| <p>1 A Where are you from?
B San Diego.
A San Diego? Really? I'm from Los Angeles.</p> <p>2 A What's your name?
B Ryan.
A Really? My best friend's name is Ryan.</p> | <p>3 A Who's your best friend?
B Her name's Brittany.
A Really? What's she like?
B She's very nice.</p> |
|--|---|

3 Listening and speaking Friends

A Listen to these people talk about their friends. Write the missing words.

- | | | |
|--|---|--|
| <p>1 "Amy is a <u>friend</u> of mine from the neighborhood.
She's about _____ years old.
Olivia is her _____.
She's the same age as my _____."</p> | <p>2 "Anton's a friend of mine.
He's my _____.
He's around my age.
He's a _____ guy – a fun guy."</p> | <p>3 "Gary is a friend from _____.
He's very _____.
His _____'s name is Gloria."</p> |
|--|---|--|

About you

B Pair work Write the names of three people you know on a piece of paper. Exchange lists. Ask questions about the people on your partner's list.

Chung Dae
Angela
Roberto

A Who's Chung Dae?
B He's my best friend.
A Really? Where's he from?

4 Free talk Talk about your favorite people.

See Free talk 3 for more speaking practice.

